

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta



**VEDENÍ DĚTÍ KE KVALITNÍMU VYUŽÍVÁNÍ
VOLNÉHO ČASU
LEADING CHILDREN TO QUALITY LEISURE
TIME UTILIZATION**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE
THESIS**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Jiřina Pávková**

Autor diplomové práce: **Veronika Pelnářová**

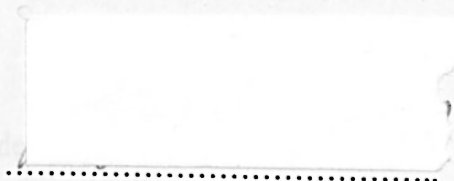
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Forma studia: **prezenční**

Diplomová práce ukončena. **březen 2009**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
PhDr. Jiřiny Pávkové a s použitím uvedených zdrojů.

Praha, 11. března 2009



Veronika Pelnářová

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vedení dětí ke kvalitnímu využití volného času. Teoretická část vymezuje pojmy, jež jsou spjaty s tématem diplomové práce. Rozborů jednotlivé subjekty, které přijdou do kontaktu s dítětem a společně s ním a ovlivňují jeho volný čas. Největší pozornost věnuje vlivu učitelů a jejich úloze. Empirická část zjišťuje, do jaké míry využívají školy a zejména jejich učitelé ve L. ústředí možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využití volného času. Dále sledují míru participace dětí na aktivitách, jež souvisejí s volným časem.

Abstrakt slova

volný čas, dítě, rodina, škola, učitel, L. ústředí ZŠ, vedení dětí, kvalitní využití volného času.

Annotation

The diploma thesis deals with the questions of leading children to quality leisure time utilization. In the theoretical part, it defines the experts' opinions concerning this topic. It analyzes individual subjects having any relationship with children during their childhood and influencing their leisure time. It focuses mostly on the primary school teacher's influence. The empirical part probes the extent the schools and especially the primary school teachers use for leading children to quality leisure time utilization. Further it focuses on the field of children's participation in the activities concerning their free time.

Key words

Děkuji PhDr. Jiřině Pávkové za odborné vedení při psaní diplomové práce, za její rady a připomínky. Děkuji také PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za konzultace a rady během práce na empirické části diplomové práce. Zároveň děkuji všem učitelům, kteří se zúčastnili výzkumu, za jejich ochotu a čas.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času. Teoretická část vymezuje pojmy, jež jsou spjaté s tématem diplomové práce. Rozebírá jednotlivé subjekty, které přijdou do kontaktu s dítětem v průběhu dětství a ovlivňují jeho volný čas. Největší pozornost ovšem věnuje vlivu učitele 1. stupně. Empirická část zjišťuje, do jaké míry využívají školy a zejména jejich učitelé na 1. stupni možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času. Dále sleduje oblast participace dětí na aktivitách, jež souvisejí s volným časem.

Klíčová slova

Volný čas, dítě, rodina, škola, učitel 1. stupně ZŠ, vedení dětí, kvalitní využívání volného času.

Annotation

The diploma thesis deals with the questions of leading children to quality leisure time utilization. In the theoretical part, it defines the experts' opinions concerning this topic. It analyses individual subjects having any relationship with children during their childhood and influencing their leisure time. It focuses mainly on the primary school teacher's influence. The empiric part probes the extent the schools and especially the primary school teacher's use for leading children to quality leisure time utilization. Further it covers with the field of children's participation in the activities concerning their leisure time.

Key words

Leisure time, child, family, primary school teacher, leading children, quality leisure time utilization.

OBSAH

OBSAH	5
ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Volný čas.....	10
1.1 Společenský prospěch a význam volného času	10
1.2 Vymezení základního pojmu	10
1.3 Volný čas a jeho význam v životě člověka.....	12
1.4 Funkce volného času.....	13
1.5 Aktivní využívání a pasivní trávení volného času	15
1.5.1 Aktivní využívání volného času a odpočinku.....	16
1.5.2 Pasivní trávení volného času.....	17
1.6 Problémy volného času	18
1.7 Vývojové trendy a perspektivy	21
2 Vzdělávací politika ČR a právo.....	24
2.1 Úmluva o právech dítěte	24
2.2 Bílá kniha	26
2.2.1 Bílá kniha: Zájmové vzdělávání a využívání volného času.....	27
2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s ohledem na volný čas	29
2.3.1 Vzdělávací oblasti.....	30
2.3.2 Doplnující vzdělávací obory.....	39
2.3.3 Průřezová témata.....	39
2.3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	42
2.3.5 Vzdělávání žáků mimořádně nadaných	42
2.3.6 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV	44
3 Prostředí podílející se na výchově dětí ve volném čase.....	46
3.1 Vliv rodiny	46
3.1.1 Dnešní rodina, změny, problémy a trendy	48
3.1.2 Působení rodičů během života dítěte	49
3.1.3 Participace dětí a demokratické pojetí	50
3.1.4 Aktuální výsledky výzkumů v oblasti režimu dne dítěte mladšího školního věku	51
3.1.5 Evropská politika vzhledem k volnočasovým aktivitám rodiny.....	52
3.2 Škola a její vliv	53
3.2.1 Vliv školy na volnočasové aktivity dětí v průběhu posledních 20ti let ..	53
3.2.2 Volnočasové aktivity a zařízení školy	54
3.2.3 Souběžné volnočasové aktivity.....	55
3.2.4 Úloha žákovské samosprávy.....	56

3.2.5	Školní prostředí.....	56
3.3	Školská zařízení pro zájmová vzdělávání a další subjekty	57
3.3.1	Školská zařízení pro zájmová vzdělávání	58
3.3.2	Školní družiny a školní kluby	58
3.3.3	Střediska volného času.....	59
3.3.4	Další jiné organizace.....	59
4	Vliv učitele	60
4.1	Učitelská profese.....	61
4.1.1	Otázka společenské prestiže	63
4.1.2	Otázky spojené s profesí učitele	65
4.1.3	Otázka pojetí vysokoškolské výuky budoucích učitelů v souvislosti s kompetencí pedagoga volného času	66
4.2	Kvalifikace učitele	67
4.3	Problémy učitelské profese	69
4.3.1	Zátěžové situace a rizikové faktory	70
4.3.2	Problémy související s pedagogickým sborem.....	70
4.3.3	Další problémy.....	72
4.4	Kompetence učitele prvního stupně.....	73
4.5	Možnosti učitele 1. stupně na vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času	76
4.5.1	Možnosti pedagogické ovlivňování volného času:	77
4.5.2	Přestávkový režim.....	78
4.5.3	Výsledky výzkumu v oblasti volného času.....	78
	EMPIRICKÁ ČÁST	80
5	Úvod do empirické části	80
6	Výzkumný problém	80
7	Cíle výzkumu a výzkumné úkoly.....	80
7.1	Hypotézy	81
8	Výzkumný vzorek	81
8.1	Popis výzkumného vzorku.....	81
8.1.1	Charakteristika ZŠ A	83
8.1.2	Charakteristika ZŠ B.....	83
8.1.3	Charakteristika ZŠ C.....	84
8.1.4	Charakteristika ZŠ D	84
9	Zvolené výzkumné metody a techniky	85
10	Organizace výzkumu	85
11	Vyhodnocení dat	86
11.1	Vyhodnocení H1	87
11.2	Vyhodnocení H2	88

11.3	Vyhodnocení H3	89
11.4	Vyhodnocení H4	91
11.5	Vyhodnocení H5	95
12	Závěr empirické části	98
ZÁVĚR.....		101
POUŽITÁ LITERATURA.....		103
SEZNAM PŘÍLOH		106

ÚVOD

V dnešní době se setkáváme s mnoha různými způsoby, jimiž děti tráví volný čas, a také s různými náhledy a názory dospělých, ať už rodičů, učitelů či obecně veřejnosti, na volný čas dětí.

Vidíme kolem sebe děti, které se bezprizorně toulají po městě bez cíle a vyhledávají nějaké zážitky, které mnohdy směřují k násilí a ke kriminalitě; ale také na druhé straně nepřiměřeně zaměstnané děti, které jsou mnohdy doslova „vláčeny“ z jednoho zájmového útvaru do druhého, kdy nemají chvíli na odpočinek.

V prvním případě lze obecně soudit, že rodiče nedbají o volný čas svých dětí či jsou natolik pracovně vytíženi, že si ani neuvědomují rizika, která jejich nepřítomnost v rodině a s ní související pasivně strávený volný čas jejich dětí skýtá.

V případě druhém se jedná spíše o děti ambiciózních rodičů, kteří nehledí na přání svých dětí a nedávají jim prostor pro rozhodování o svém vlastním volném čase. Domnívám se, že toto jsou dva extrémy a ideální náhled je kdesi uprostřed.

Volnému času dětí, respektive vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času, se zabývám ve své diplomové práci.

Důvodem k výběru tohoto tématu byla má ročníková práce, ve které jsem se zaměřovala na volný čas dětí mladšího školního věku. Zjistila jsem, že ne ve všech případech byly aktivity, kterými se děti ve svém volném čase zabývaly, aktivní či kvalitní. Velké množství dětí totiž trávilo svůj volný čas pasivně u televize či hraním počítačových her.

Již tenkrát jsem se zamýšlela nad tím, jak mohou učitelé na prvním stupni ZŠ pozitivně ovlivňovat volný čas dětí, ale nenašla jsem na to dostatečnou odpověď, což bylo impulsem k tomu, abych se tématu věnovala i ve své diplomové práci.

V teoretické části se zaměřím na jednotlivé pojmy, které souvisejí s tématem diplomové práce. Nabídnou několik názorů na vlastní pojem volný čas, poté se zaměřím na jeho formy. Rozhodně neopomenu rozebrat jednotlivé problémy volného času, ale také perspektivy.

Dále se budu zabývat státní politikou vzhledem k volnému času dětí, představím jednotlivé právní dokumenty související s volným časem, které jsou závazné pro Českou republiku.

Následně se zaměřím na jednotlivé subjekty, které přicházejí do kontaktu s dítětem jako s jedincem v průběhu jeho života, zejména v etapě dětství.

Nemalý prostor věnuji prostředí rodiny a jejím vlivu při působení na volný čas dítěte, dále také prostředí školy a jejím možnostem. Ovšem nejvíce se soustředím na vliv učitele, zejména učitele prvního stupně ZŠ. V této souvislosti rozeberu některé otázky týkající se učitelské profese, kvalifikace učitele a kompetence učitele prvního stupně ZŠ.

V jednotlivých kapitolách uvedu, jak tyto výše zmíněné subjekty ovlivňují volný čas dětí, a v závěru teoretické části navrhnou možnosti, pomocí nichž může učitel na prvním stupni základní školy kvalitně ovlivňovat volný čas dětí.

V empirické části budu zkoumat, do jaké míry využívají školy a hlavně jejich učitelé na prvním stupni možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času. Další oblastí, kterou budu sledovat, je podpora participace dětí na aktivitách související s volným časem ze strany učitele.

Budu také sledovat, jestli se nevyskytují rozdíly v odpovědích třídních učitelů prvního stupně různých typů základních škol; dále také porovnáím odpovědi respondentů dle délky praxe a také dle ročníku, ve kterém jsou právě třídním učitelem.

Zaměřím se i na spolupráci některých pedagogických pracovníků uvnitř školy v oblasti volného času.

Výsledky výzkumu zhodnotím a případně navrhnou nějaká opatření pro zlepšení ve zkoumané oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Volný čas

1.1 Společenský prospěch a význam volného času

Volný čas je v ekonomicky a kulturně vyspělých zemích aktuálním a stále častěji diskutovaným tématem. Zabývají se jím odborníci z řad sociologů, ekonomů, psychologů a pedagogů. Volný čas patří mezi základní práva člověka, stejně tak jako právo na výchovu, práci a zdraví. Je důležitým zdrojem osobního, sociálního a hospodářského rozvoje a důležitým aspektem kvality života.

Volný čas má všeobecně pozitivní vliv na zdraví a dobrý pocit, jelikož nabízí mnoho příležitostí k různým činnostem, jež odpovídají zájmům a potřebám jedince.

Volný čas je významnou součástí života a výchovy dětí a mládeže, umožňuje bohatost forem vyjádření a aktivity v tělesné, psychické, sociální, umělecké a duchovní oblasti. Je spjat s typem společnosti. Zabezpečí-li společnost kvalitní trávení volného času dětí a mládeže, urychluje se rozvoj schopností mladé generace a dochází k potlačení tendence k negativním sociálním rysům. Oblast volného času je také významná z důvodu rozvoje talentů dětí a naplnění potřeb a zájmů mladé generace

1.2 Vymezení základního pojmu

Mnoho odborníků se zabývá definicí volného času, jednotlivá pojetí jsou variabilní.

Termínem volný čas považuje Hofbauer (2004, s. 13) „... čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“

Hofbauer (2004, s.13) dále uvádí reziduální (zbytkovou) teorii volného času, jež je rozšířená zejména v německé literatuře (něm. Resttheorie). Tato teorie vymezuje volný čas jako čas, jenž zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.

Jako přesnější a úplnější považuje Hofbauer (2004, s.13) charakteristiku volného času jako „...činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení.“

Jiné pojetí přináší Průcha, Walterová, Mareš (2003, s.274), kteří definují volný čas jako „...čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“

S tímto tvrzením, kde je volný čas vymezen nejen jako opak doby nutné práce a povinností, ale i jako opak doby nutné k reprodukci sil, souhlasí také Pávková a kol. (2002, s.13), kteří navíc dodávají, že volný čas je „...doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přináší nám pocit uspokojení a uvolnění.“

Jiný zdroj (Sak, Saková 2004, s. 59) definuje volný čas dle sociologických kritérií jako čas, „... v němž jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost.“

Dále jej specifikují jako „...tu část mimopracovního, mimoškolního času, která zbude po zabezpečení individuálních a rodinných, existenčních a biologických potřeb.“

Slepičková (2000, s.12) definuje volný čas jako „... dobu, časový prostor, v němž jedinec nemá žádné povinnosti vůči sobě ani druhým lidem a v němž se pouze na základě svého vlastního svobodného rozhodnutí věnuje vybraným činnostem. Tyto činnosti ho baví, přináší mu radost a uspokojení, nikdy obavy či pocity úzkosti.“

Vážanský (2001, s. 30) nabízí dva směry v chápání termínu volný čas, a to

„... A) negativní pojem – volný čas v tomto smyslu znamená zbývající dobu celkového průběhu dne, která zůstala po pracovně nebo studijně podmíněném čase, úkolech v domácnosti a po uspokojení základních fyziologických potřeb,

B) pozitivní pojem – volný čas se charakterizuje jako disponibilní časový prostor, v němž by volný čas mohl pro jedince znamenat skutečnou volbu. Je také dobou, v níž se individuum může nezávisle na jakýchkoli povinnostech výhradně

svobodně realizovat a dělat to či ono, k čemu jej nikdo nenutí a k čemu také není ani podvědomě nuceno.“

Němec (2002, s. 17) se k definici volného času vyjadřuje takto: „... Je to čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní, popř. tvůrčí schopnosti.

Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“

Výše uvedení autoři se shodují v tom, že pojmem volný čas označují dobu, kdy si jedinec na základě své svobodné volby či uvážení vybírá činnosti. Jako podmínku vymezení volného času většina odborníků udává, že tyto činnosti nejsou spjaty s jakýmkoliv povinnostmi.

Hofbauer, Pávková a kol. a Slepíčková úže specifikují tyto činnosti, jako činnosti přinášející jedinci příjemné zážitky a uspokojení. Němec navíc uvádí rozvoj a obnovu fyzických, psychických a tvůrčích schopností.

Jako dostačující a výstižnou považují definici Saka a Sakové. Souhlasím ovšem i s výše uvedenými autory, kteří zmiňují nutnost přínosu příjemných zážitků a uspokojení. Přikláním se také k názoru Vážanského, který uvádí, že jedince do činnosti volného času nikdo nenutí a že ani jedinec sám není podvědomě nucen.

1.3 Volný čas a jeho význam v životě člověka

Volný čas představuje hodnotu v případě, že je využíván ku prospěchu člověka a jeho osobních kvalit. Na začátku života jedince disponují s jeho volným časem rodiče, později do této role zasahuje i učitel, jenž zadává úkoly, které má dítě vypracovat mimo dobu školního vyučování. Úkolem dospělých, ať už rodičů či učitelů, případně dalších osob v nejbližším okolí, je nenásilně a citlivě ovlivňovat volný čas dětí.

Čáp (2001) uvádí, že pro děti i mladistvé je charakteristické úsilí poznat svět a život a aktivně se ho zmocnit, vyzkoušet různé činnosti, ověřit si své schopnosti a další předpoklady.

Jak Čáp (2001) dodává, toto úsilí je doprovázeno velkou extenzitou přání i realizovaných činností, které jsou uskutečňovány ve volném čase, tato extenzita dosahuje svého vrcholu v 8. ročníku povinné školní docházky. Jedinec se poté soustřeďuje na menší okruh činností ve volném čase, může se stát, že některých zájmových činností zanechá a omezí se pouze na zábavu. Volný čas nabývá významu s dospíváním jedince, kdy jsou většinou jeho potřeby a zájmy již vyhraněny.

Je důležité, aby jedinec svůj volný čas již od dětství věnoval hodnotným aktivitám, které by činily jeho život zajímavějším, hodnotnějším a zahnal nudu. Právě v dětství je utvářen hodnotový systém jedince. Sociální pozice jedince v období dětství umožňuje sociální flexibilitu a dynamiku, v tomto období je jedinec schopen zajímat se o široké spektrum aktivit. Zájmová orientace v obsahovém smyslu je vytvářena v mládí, pro období dospělosti je spíše charakteristická redukce zájmového spektra či prohlubování určitého zájmu.

Oblast volného času dětí a obsahové naplnění volného času jsou významné pro celoživotní orientaci jedince.

1.4 Funkce volného času

Sak, Saková (2004, s. 59) jako funkce volného času ve vztahu k jedinci uvádějí funkci relaxační, rekreační, a rozvojovou. Dále zmiňují funkce ve společenském systému.

Vážanský (1992, s. 14.) nabízí 3 všeobecně známé funkce volného času, a to

- odpočinek a relaxace;
- kompenzace jednostranných zátěží;
- informace a orientace (vzdělávání).

Hofbauer (2004, s. 14, 15) zmiňuje komplexní vymezení funkcí volného času dle německého pedagoga volného času Horsta W. Opaschowského. Ten za základní funkce považuje:

- rekreaci (zotavení a uvolnění);

- kompenzaci (odstraňování zklamání a frustrací);
- výchovu a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);
- kontemplaci (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba);
- komunikaci (sociální kontakty a partnerství);
- participaci (podílení se, účast na vývoji společnosti);
- integraci (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů);
- enkulturaci (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).

Hofbauer dále uvádí funkce volného času dle českých oficiálních dokumentů (*Státní politika vzhledem k mladé generaci v České republice*. Praha, MŠMT ČR – odbor pro mládež 1999). Zde jsou za funkce pokládány relaxace, regenerace, kompenzace, sociální prevence a výchova.

Nakonec bych uvedla i psychologický náhled Čápa (2001), jenž zmiňuje vedle odpočinku, zábavy a kompenzace jednostranných činností učebních také další pozitiva, která poskytují zejména zájmové činnosti ve volném čase. Má na mysli funkce ve vývoji osobnosti jedince. Na základě zjištění Čápa (2001, s. 295) dávají zájmové činnosti ve volném čase dětí příležitost:

- k uspokojování široké škály potřeb: činnosti, poznávání, komunikace, kompetence a výkonu, pomoci a péče, seberealizace, cíle a životního smyslu;
- k poznání různých druhů činností a oblastí života, což je důležité např. pro volbu povolání;
- k tomu, aby se dítě naučilo (aby dovedlo nebo si navyklo) i pro další období svého života využívat volný čas ve shodě s upevňováním tělesného a duševního zdraví a rozvíjení osobnosti.

Nelze popřít, že funkce volného času jsou pro každého jedince důležité. Za přehledné a dostatečně podrobné považuji vymezení funkcí volného času dle Horsta W. Opaschowského.

1.5 Aktivní využívání a pasivní trávení volného času

Tématem aktivního využívání volného času se detailně zabývá dokument MŠMT (*Volný čas a prevence u dětí a mládeže*, Praha: MŠMT, 2002), který upozorňuje, že aktivně strávený volný čas dětí hraje významnou úlohu při vytváření osobnosti jedince a při jeho pozitivní socializaci.

Dokument zmiňuje níže uvedené skutečnosti, které jsou obecně známé, ale dle mého názoru by je společnost měla brát více na zřetel. Při osvojování aktivit ve volném čase má primární postavení rodina, ovšem osvojení si potřeby aktivního trávení volného času je ovlivněno přístupem nejen rodiny, ale i školy. Snížení kvality péče o volný čas mladé generace způsobuje v mnohých případech nárůst negativních společenských jevů. Je na společnosti, aby zajistila dětem kvalitní trávení volného času, čímž může kompenzovat nedostatky v případě selhání rodinného zázemí.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2003, s. 24) upozorňují na nejasnou hranici mezi aktivitou a pasivitou při posuzování činností volného času. Pojmy aktivní a pasivní trávení volného času považují za problematické. Tento názor také zastávám, protože je-li označena činnost volného času za pasivní, automaticky na ni může být pohlíženo jako na negativní jev. Jako pasivní trávení volného času by z hlediska členění aktivity a pasivity mohla být považována i četba, případně sledování vzdělávacích pořadů v televizi. Domnívám se, že toto černobílé dělení není optimální.

Zajímavý názor na tuto problematiku má i Čáp (2001), který se o formách využívání volného času, kdy převládá realizace nad motivací, vyjadřuje jako o receptivních, pasivních, méně příznivých pro vývoj osobnosti. Jejich příčinou je, že děti nevládnou překážky v realizaci náročnějších činností a také absence pomoci ze strany dospělých.

Hájek, Hofbauer a Pávková (2003) dodávají, že ...“Míra aktivity může být stupňována od přijímání informací a zážitků přes účast při činnostech až po vlastní tvorbu.“ (s. 24) Uvádějí, že z psychologického úhlu pohledu může být na tyto zmíněné činnosti nahlíženo jako na projevy aktivity jedince. Nicméně přesto uvádím zajímavé dělení využívání volného času dle dokumentu MŠMT.

1.5.1 Aktivní využívání volného času a odpočinku

Aktivní trávení volného času a aktivní odpočinek musí podle dokumentu MŠMT (*Volný čas a prevence u dětí a mládeže*, Praha: MŠMT, 2002, s. 6) splňovat následující funkce:

- aktivní přístup dětí a mládeže k provádění této činnosti;
- kompenzace jednotvárné zátěže (při vyučování, dlouhém sezení, nerovnoměrném zatěžování jednotlivých oblastí mozku a nervové soustavy apod.);
- posilování zdravého způsobu života a zdraví.

Formy aktivit

V dokumentu MŠMT (*Volný čas a prevence u dětí a mládeže*, Praha: MŠMT, 2002, s. 6 - 7) jsou rozlišovány tyto formy aktivit dětí a mládeže:

- fyzická aktivita realizovaná organizovanou tělovýchovou a sportovní činností a neorganizovanou tělovýchovou a sportem;
- zájmová činnost s účastí na práci ve výtvarných, přírodovědeckých, technických, hudebních kroužcích apod.;
- pohyb na čerstvém vzduchu spojený s fyzickou aktivitou (s turistikou, prací na zahradě apod.);
- společenská činnost prováděná v co nejvyšší míře venku a při pohybové aktivitě;
- zábava kompenzující duševní napětí a přispívající k rozvoji osobnosti.

V dokumentu je také zmíněn aktivní odpočinek, jakožto základní prvek zdravého životního stylu, který bývá současně považován i jako prvek prevence sociálně patologických jevů.

Je třeba si uvědomit, že rodina, škola a další subjekty zabývající se volným časem hrají významnou roli na skutečnosti, osvojí-li si dítě pozitivní přístup k aktivnímu využívání volného času.

Sak (2000, s.131) upozorňuje, že je ve sféře volného času rozhodováno o rozvoji talentu dítěte a také o naplnění jeho potřeb a zájmů. Cílem je upozornit na hlubší ekonomický význam kvalitního způsobu trávení volného času dětí, který kalkuluje s efektivitou a produktivitou potenciálu mladé generace, jež jsou získány volnočasovými aktivitami a dále s prostředky ušetřenými na následné kriminalitě a narkomanii.

Plně se ztotožňuji s názorem Saka, jenž také poukazuje na krátkozraký kalkul, který nazírá na volný čas dětí a mládeže jako na zbytkovou a zbytnou oblast. Myslím si, že společnost by měla nahlížet na sféru volného času dětí jako na investici do budoucnosti a věnovat jí větší pozornost.

1.5.2 Pasivní trávení volného času

Pasivní trávení volného času bývá spojováno se společensky nežádoucími jevy a také se sociálně patologickými jevy u dětí a mládeže, které jsou podmíněny mnoha faktory, jak je uvedeno v dokumentu MŠMT (2002). Nezbytné je zmínit vedle vlivů rodiny, osobnostních, společenských a subkulturních vlivů ještě vliv tzv. akčního vakua ve volném čase mladé generace. Tento vliv je výrazný zvláště ve skupině společnosti, která má potřebu mimořádných zážitků, a není schopna získat uspokojující prožitky vlastní aktivní činností či vlastním přičiněním.

Dle dokumentu MŠMT (2002) do této skupiny, pro niž je charakteristické zvýšené riziko výskytu společensky nežádoucích jevů, patří:

- chroničtí sledovači televize, filmů a hráči počítačových her;
- mládež chodící po ulicích a restauračních zařízeních a ubíjející nudu;
- mládež vyhledávající dramatické a dobrodružné aktivity např. tímto způsobem: pomocí násilí, kriminality, drog, alkoholu apod. (s. 11-12).

Aktivity spojené s médii

Často diskutovaným fenoménem je vliv masové kultury, zejména komerčních televizí, na současnou generaci dětí a mládeže. Tento jev je celkově ve společnosti považován za spíše negativní, avšak nemám pocit, že by společnost proti němu nějak aktivně bojovala. Aktivní formy trávení času se stávají pro mladou generaci, jež vyrůstá

pod tlakem médií, moc náročné a namáhavé, za normální začíná být považována zábava bez vynaložení námahy.

Neméně frekventovaným tématem je vliv televize a počítačových her na psychiku dítěte. Mladá generace, která sleduje zmíněná média, je dennodenně vystavována násilí. Mimo tento fakt jsou ve výše zmíněném dokumentu uvedena ještě další negativa. Jedná se o poškození pohybového aparátu, zraku, oběhového systému a také nervové soustavy. Obraz života, jenž je zprostředkován skrze tato média, neodpovídá skutečnosti, je velmi zdeformovaný.

V médiích nejsou zobrazeny důsledky agresivního chování, bolest, poškození oběti, emoční a materiální důsledky, díky čemuž děti mohou považovat násilí jako přirozenou součást života. Nelze pochybovat, že tato skutečnost má souvislost i s šikanou ve škole. Mediální násilí společně se zapojením dalších společenských faktorů může vyvolat i násilí reálné. Za rizikovou skupinu lze na základě informací z dokumentu MŠMT (2002) považovat děti, které vyrůstají v nekultivovaném, agresivním a nepřátelském prostředí, kde přebírají špatné vzorce chování.

Zde bych ráda upozornila na aktuální problémy, které bývají často diskutovány v médiích. Mám tím na mysli krutá násilná jednání dětí, které se baví tím, že šikanují spolužáky a natáčejí si své činy na video a následně je vyvěšují na internet. Za jednu z příčin považují vliv násilí, které je často prezentováno ve sdělovacích prostředcích.

1.6 Problémy volného času

Výzkumy upozornily, že v ČR je nedostačující nabídka zařízení (např.: klubovny, hřiště), ve kterých by se mohly scházet neformální skupiny dětí a mládeže.

Pávková a kol. (2002, s. 190) zmiňuje šetření pražského IDM, které probíhalo v letech 1992-1993 v menších obcích a městech. Toto šetření odhalilo značné nedostatky, které se týkají pravidelné zájmové činnosti DDM:

- 47% dětí nenacházelo pro spontánní aktivity a zejména hry prostory blízko domova, místo nich muselo využívat náhradní, často nevhodné plochy;
- nevyužitou rezervou byly kapacity škol (školní dvory, hřiště, tělocvičny i možnosti dětských a mládežnických sdružení.

Navzdory těmto zjištěním mezi lety 1990-1997 počet středisek volného času dětí a mládeže v ČR poklesl o čtvrtinu. Klesl také počet účastníků zájmových činností pravidelných (o 7%) i příležitostných (o třetinu). Tento negativní trend oslabování sítě zařízení byl zastaven, přesto Pávková a kol. (2002) nepovažují tento stav za uspokojivý. Uvádějí tato fakta: omezení kapacitní možnosti, zábrana účasti dětí ze sociálně slabších a početnějších rodin z důvodu finanční náročnosti.

Na některé nedostatky poukazuje také Cvach (2006), který se konkrétně zabývá DDM a stanicemi mladých přírodovědců. Upozorňuje na fakt, že navzdory zvýšené činnosti DDM ve větších městech, existuje stále skupina dětí, pro něž jsou služby DDM stále nedostupné. Jako příčiny uvádí vysoké zápisné, dojíždění a ne úplnou otevřenost všem.

Nemalý podíl na uspořádání volného času jedince měla tradičně i škola, Pávková a kol. (2002, s.194) zmiňují rezignaci škol na část svých mimovyučovacích aktivit. Oproti tomu poukazují na opačný trend v některých zemích západní i východní Evropy. Dále se o tomto problému vyjadřují následovně: „To oslabuje vyžití jejich velkého pedagogického potenciálu a tvůrčích vztahů mezi školou a jejími zájmy i mezi školou a zařízeními volného času“ (s. 194).

Dále upozorňují, že z důvodu neřešení těchto otázek je otevřená cesta pro negativní vlivy do prostředí školy i volnočasového života žáků. Za negativum také považují nedostatek prostoru pro participaci mladé generace a podceňování podílu volného času na ní, což zapříčiňuje nežádoucí důsledky pro celoživotní zaměření mladého jedince.

Autorka a kol. (2002) dále rozebírají pozitivní a nežádoucí vlivy, které vznikají v oblasti volného času či do něho ze společenského kontextu pronikají. Znovu upozorňují na alarmující situaci v oblasti volného času, na rozpor mezi realitou a potřebou, který je prohlubován nedostatečnou nabídkou, jež je zapříčiněna nevyhovující kapacitou zařízení; dále nedostatečnou předvídatostí či neznalostí při odhadování vývoje mladé generace a jejích potřeb; lhostejností k těmto potřebám a dále pak silícími konzumními přístupy a vlivy násilí.

Ve výsledku Pávková a kol. (2002) označují za hlavní příčinu „...koncepční i praktické podcenění volného času, jeho zařízení i aktivit“ (s. 195). Upozorňují, že volný čas mladé generace je součástí celospolečenských souvislostí a takto by s ním mělo být zacházeno.

Autorka a kol. (2002) dávají logicky přednost preventivnímu přístupu, jenž považují za humánnější, individuálně i společensky, věcně, časově a ekonomicky účinnější. Poukazují na opačný přístup, jenž „... signalizuje nepochopení vztahu prevence a resocializace“ (s. 196). Obraz dokresluje současná situace v ČR, kde namísto investic do středisek volného času a jejich pedagogů, přibývá věznic z důvodu navyšujícího se počtu vězňů, stejnou úměrou se navyšují i počty policistů.

S autorkou a kol. nelze nesouhlasit. Domnívám se, že prevence by v naší společnosti neměla být takto podceňována. Můžeme si pouze klást otázku, jaké asi budou výhledy do budoucnosti. Změní se přístup společnosti k prevenci? Osobně doufám, že si společnost uvědomí neperspektivní investice do výstavby věznic a obrátí svou pozornost ke koncepčnějšímu jednání v oblasti prevence.

V závěru této kapitoly bych ráda uvedla další problémy pedagogů volného času, které by bylo záhodno koncepčně řešit. Většina níže zmíněných problémů vychází přímo z praxe, uvádí je většina pedagogů volného času, kteří jsou experti v této oblasti.

- Celkové nedocenění významu výchovy mimo vyučování;
- nedomyšlená profesní příprava vychovatelů, omezené možnosti vysokoškolského studia;
- ekonomické obtíže;
- nedostatečně vyhovující prostory a vybavení;
- v některých případech malá informovanost řídících pracovníků o specifických zvláštěnostech výchovy mimo vyučování (zvláště ve školách;
- nedostatek prostoru pro soustavnou práci ve školní družině, často z důvodu změny ve složení skupiny, které je narušováno příchody a odchody dětí;
- přibývá dětí s výchovnými problémy, které je obtížnější motivovat pro aktivní zájmové činnosti;
- neexistence systému dalšího (celoživotního) vzdělávání vychovatelů.

1.7 Vývojové trendy a perspektivy

V oblasti volného času dětí a mládeže proběhly změny. Došlo ke komercializaci kultury a sportu, dominantní postavení mají informační technologie a také televize.

Současný vývoj volnočasových aktivit mladé generace neukazuje příliš pozitivní výsledky: prohloubení pasivity, konzumnosti a nenáročnosti aktivit a také snížení frekvence aktivit.

Jako závažný jev je považováno mizení podílu volného času, který mládež věnuje vzdělávání. Tento trend může mít celospolečenský a ekonomický dopad, jelikož moderní civilizační procesy charakterizuje provázanost ekonomiky, vzdělanosti, vědy a kultury.

Podívejme se však i na pozitivní trendy v této oblasti, Pávková a kol. (2002) uvádějí podrobný přehled změn, jimiž výchova mimo vyučování prochází, důraz je kladen na:

- využití odbornosti a zájmů pedagogů při organizaci zájmové činnosti;
- respektování dítěte, zvláště při využívání volného času;
- propojení zájmových činností s vyučováním, využití jejich výsledků pro zkvalitnění výuky i naopak;
- zachování principu dobrovolnosti;
- individualizaci výchovného působení, práci s malými sociálními skupinami;
- vytváření heterogenních skupin dětí a mládeže (z hlediska věku, sociálního prostředí, pohlaví aj.);
- využívání specializace vychovatelů pro vedení zájmových činností;
- prostupnost jednotlivých typů výchovných zařízení, jejich spolupráci;
- vytváření nových typů zařízení a institucí pro volný čas podle regionálních podmínek a potřeb obyvatelstva, zájmových oblastí;
- zapojování rodičů a ostatních dospělých do činnosti dětí a mládeže, i vytváření nabídky pro společné aktivity;
- využití zájmových činností pro budoucí uplatnění na trhu práce;

- integrace jedinců s handicapem do běžné populace;
- vytváření podmínek pro rozvoj spontaneity, aktivity a tvořivosti dětí a mládeže (s. 38, 39).

Tento výčet nastiňuje velmi pozitivní perspektivy v této oblasti, Pávková a kol. (2002) však podotýkají, že tyto modernizační tendence kladou vyšší nároky na pedagogy, v té souvislosti je zde i předpoklad kvalitní profesní přípravy, na niž reagují školy připravující pedagogy volného času.

Dalším trendem, který bych ráda uvedla, jsou nové formy práce s dětmi a mládeží. Předkládám výčet znaků, jež jsou charakteristické pro tyto nové formy (Senter in Pávková a kol. 2002, s.75, 76):

- je kladen důraz na vztahy mezi pedagogy a mladými lidmi, mezi mladými lidmi navzájem;
- často vznikají jako místní spontánní iniciativy;
- jsou převážně zaměřené na specifické cílové skupiny;
- vyžadují spojení do strategických spojení, musí se navzájem doplňovat;
- jsou mezigenerační, mnohdy iniciované dospělými, avšak zapojují do odpovědných funkcí mladé lidi;
- často jsou špatně financované, mnohdy je tato práce prováděna formou dobrovolnictví;
- někdy odborně zranitelné (absence času na systematické plánování, hodnocení efektivity, růst kvalifikace apod.);
- odpovídají na situace, jež souvisejí s probíhajícími procesy změny, protože jsou produktem společnosti v přechodu.

Pávková a kol. (2002) poukazují na požadavek na nové formy volnočasových aktivit, jímž je vztah mezi vychovatelem a vychovávaným, který musí být založený na vzájemném respektu. Hovoří zde o „odpedagogizovaném“ prostředí, v němž je kromě vzájemného respektu důležité i přijetí odlišností jedinců, jejich různorodých životních zkušeností a odlišných hodnot. Dále upozorňují, že spektrum forem výchovy musí odpovídat spektru mladých jedinců a jejich potřebám.

Ráda bych představila nové formy práce s dětmi a mládeží, a to: **animaci**, **výchovu zážitkem** a **streetwork**. Následně bych se ráda věnovala i dalšímu pozitivnímu trendu, jímž je **participace**.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 17) definují **animaci** jako výchovnou metodu, jež se užívá zejména při práci s dospívajícími jedinci a v pedagogice volného času. Její metody jsou nedirektivního charakteru, povzbuzují mladé lidi k hledání vlastní cesty životem, jsou založené na schopnosti realizovat svou svobodu a autonomii. Mladým lidem je předloženo velké množství přiměřených a současně zajímavě strukturovaných možností seberealizace. Důraz je kladen na dobrovolnost, otevřenost, možnost volby, na prostor pro iniciativu vychovávaných jedinců, vytváření odolnosti vůči negativním sociálním jevům atd.

Výchova zážitkem obnáší různé programy, které jsou organizované většinou formou fyzicky náročné činnosti, jež je spojená s určitou mírou rizika, a realizované v různých prostředích; ve městě, v přírodě, tělocvičných zařízeních. Rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů, vztahů k životnímu prostředí jsou hlavními zaměřenými výchovy zážitkem, mimo fyzický výkon zahrnují také sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 279).

Streetwork neboli **terénní práce**, je další forma práce s mládeží ve volném čase. Náplní práce terénního pracovníka neboli streetworkera je vyhledávání mladých lidí v prostředích, jež jsou pro ně přirozená, navazování kontaktu s nimi, snaha nabídnout jim pozitivní možnosti využití volného času, pomoc při prosazování jejich zájmů a potřeb, pomoc v krizových situacích, kontakt s odbornou pomocí (Pávková a kol. 2002). Podmínkou vztahu je důvěra, proto vykonávají tuto činnost spíše mladí lidé.

Participací se obecně rozumí účast jedinců na procesu rozhodování, řízení či správy. B. Hofbauer (2002), který se tímto pojmem ve svých četných publikacích detailně zabývá, uvádí, že bez participace se neobejde žádná individuální či kolektivní volnočasová aktivita, její příprava, průběh i hodnocení.

Participace je součástí demokratického stylu řízení, zdrojem seberealizace, pozitivní motivace aj. Participuje-li se jedinec, vyjadřuje svůj názor, účastní se diskusí a rozhodování o návrzích a po jejich sválení se podílí na realizaci. Jak Hofbauer (2002) dodává, participace dělá život každého jedince plnějším, bohatším, ale současně i náročnějším.

Hofbauer (2002) za hlavní oblasti participace dětí a mládeže označuje rodinu, školu, občanská sdružení dětí, mládeže i dospělých, dále zařízení volného času, z nichž především domy dětí a mládeže, v neposlední řadě média.

2 Vzdělávací politika ČR a právo

2.1 Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte je nejširěji ratifikovanou smlouvou týkající se lidských práv v dějinách. Dne 20. 11. 1989 byla přijata Valným shromážděním OSN. Tehdy ještě Česká a Slovenská federativní republika podepsala Úmluvu o právech dítěte dne 30. 9. 1990, účinnosti nabyla 6. 2. 1991. Česká republika se zavázala k dodržování závazků vyplývajících z Úmluvy, dle Ústavy ČR je právní síla Úmluvy větší než zákon. Celá tato kapitola vychází z Davidova zpracování Úmluvy o právech dítěte (1999).

Úmluva o právech dítěte je členěna na Preambuli a tři části. V Úmluvě jsou obsaženy 4 základní principy, které napomáhají jejímu výkladu jako celku.

Jedním ze 4 základních principů je vedle „zákazu diskriminace“, „nejlepšího zájmu dítěte“, práva na život, přežití a rozvoj dítěte“ i „názor dítěte“, který je vyjádřen následovně: „...děti by měly svobodně vyjadřovat své názory ve všech záležitostech, které se ho dotýkají, a těmto názorům musí být věnována patřičná pozornost odpovídající jeho věku a úrovni; znamená to, že se dítěti musí poskytnout možnost, aby bylo slyšeno a aby se jeho názor bral vážně, a to v jakémkoliv soudním nebo správním řízení které se ho dotýká.“ (David, 1999, s. 13)

Také v principu „nejlepší zájem dítěte“ se hovoří o tom, že se při jakékoliv činnosti, která se týká dítěte, má přihlížet k jeho nejlepším zájmům, což se týká mimo jiné i škol.

Nyní bych se ráda věnovala hmotným ustanovením, která tvoří vlastní obsah Úmluvy. Mezi hmotná ustanovení se řadí i výše uvedené základní principy, které jsou však díky své mimořádnosti uvedeny zvlášť.

Hmotná ustanovení jsou členěna takto:

- Občanská práva a svobody;
- Rodinné prostředí a vedení dítěte;
- Základní zdravotní a sociální péče o dítě;

- Výchova a vzdělávání, volný čas a rekreace;
- Zvláštní ochranná opatření.

Dále jsou rozdělena do 41 článků. Vybrané články, které se týkají nebo nějak souvisejí s problematikou volného času, zde zmíním.

Článek 12 /názor dítěte/

V tomto článku je uvedeno, že zavazující se státy zabezpečují dítěti, jež je schopno formulovat vlastní názory, právo tyto názory svobodně vyjadřovat ve všech záležitostech, jež se ho dotýkají, těmto názorům má být věnována pozornost odpovídající věku a úrovni dítěte. (s. 54 - 56)

Článek 15 /svoboda sdružování/

Tento článek ukládá zavazujícím se státům povinnost uznávat právo dítěte na svobodu sdružování a svobodu pokojného shromažďování. (s. 57)

Článek 17 /přístup ke vhodným informacím/

Státy smluvní strany smlouvy na základě tohoto článku uznávají důležitou funkci hromadných sdělovacích prostředků a dále mají za povinnost zabezpečit dítěti přístup k informacím a materiálům, zejména těm, které jsou zaměřeny na rozvoj sociálního, duchovního a mravního blaha dítěte a také jeho tělesného a duševního zdraví.

Na základě toho povzbuzují zavazující se státy sdělovací prostředky k šíření informací a materiálů kulturně a sociálně dětem prospěšným; mezinárodní spolupráci při tvorbě, výměně a rozšiřování těchto informací a materiálů z různých zdrojů (kulturních, národních, mezinárodních); tvorbu a rozšiřování knih určených dětem; hromadné sdělovací prostředky k brání ohledu na jazykové potřeby dětí, které náleží k menšinové skupině či domorodému obyvatelstvu; tvorbu odpovídajících zásad ochrany dítěte před informacemi a materiály, které jsou škodlivé pro blaho dítěte. (s 58-59)

Článek 18 /odpovědnost rodičů/

Tento článek ukládá státům, které jsou smluvní stranou Úmluvy, uznávat zásadu, že oba rodiče mají společnou odpovědnost za výchovu a vývoj dítěte, přičemž základním smyslem péče rodičů musí být zájem dítěte. Státy smluvní strany Úmluvy poskytují rodičům a zákonným zástupcům potřebnou pomoc při plnění úkolů výchovy dětí a zabezpečují rozvoj institucí, zařízení a služeb péče o děti, aby zaručily a podpořily práva stanovená Úmluvou. (s. 59)

Článek 29 /cíle výchovy/

V článku 29 jsou rozebrány jednotlivé cíle, ke kterým má výchova směřovat. Zavazující státy se shodují mimo jiné také na následujících bodech, které mají určité souvislosti s tématem práce:

- rozvoj osobnosti dítěte, jeho nadání a rozumových i fyzických schopností v co nejširším objemu;
- výchova zaměřená na posilování úcty k přírodnímu prostředí. (s. 75)

Článek 31 /volný čas, rekreace a kulturní činnost/

Na základě článku 31 Úmluvy o právech dítěte mají děti v zemích zavazujících se států právo na odpočinek a volný čas, na účast ve hře a oddechové činnosti, které odpovídají jeho věku, dále i na svobodnou účast v kulturním životě a umělecké činnosti.

Státy, které jsou smluvní stranou Úmluvy, mají uznávat a zabezpečovat právo na všestrannou účast v životě kulturním a uměleckém, napomáhat k tomu, aby byly dětem poskytovány odpovídající a rovné možnosti v oblastech kultury a umění, oddechové činnosti a využívání volného času. (s. 79)

2.2 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání je dokument české vzdělávací politiky, jenž je běžně označován jako Bílá kniha. Na zadání MŠMT byl vypracován předními odborníky a schválen na zasedání vlády ČR dne 7. února 2001. V tomto dokumentu jsou obsaženy proklamace, návrhy a doporučení ekonomického, politického a pedagogického charakteru. Časovým horizontem Bílé knihy je rok 2005, potažmo rok 2010. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 133)

2.2.1 Bílá kniha: Zájmové vzdělávání a využívání volného času

Pod pojem zájmové vzdělávání se dle dokumentu české vzdělávací politiky Bílá kniha řadí výchovně vzdělávací, poznávací, rekreační a další systematické, ale také jednorázové činnosti a aktivity, jejichž cílem je účelné a efektivní naplnění volného času a zároveň možnost získávání vědomostí a dovedností mimo školní vyučování.

Zájmové vzdělávání plní řadu funkcí, v Bíle knize jsou zmíněny následující funkce: výchovná, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní. Vedením jedinců k seberealizaci, sebepoznávání, objevování vlastních schopností a jejich rozvíjení se zájmové vzdělávání významně podílí na kultivaci osobnosti, rozvíjení talentu a v neposlední řadě vytváření a upevňování sociálních vztahů.

Také v tomto dokumentu se hovoří o nedostačující síti zařízení pro volný čas, o nedostupnosti pro většinu dětí ať už z dopravních či sociálních důvodů. Z těchto důvodů je prioritou rozšíření funkce školy i do oblasti naplňování volného času. Právě škola je nejpřirozenějším a nejdostupnějším místem pro děti i rodiče, jelikož se nachází skoro v každé obci. Individualizace a diferenciacie výuky pomalu stírá hranice mezi povinným školním vyučováním, volitelnými a nepovinnými předměty, které škola nabízí, a zájmovou činností a volným časem. Mezi všemi těmito činnostmi ve škole se vytváří kontinuita, škola se tím stává otevřenou institucí pro rodiče i obec.

Další důvod, jenž je v Bíle knize popsán, je ekonomický. Je zde nabádáno k využívání skrytého potenciálu škol, zejména materiálního a prostorového, nejen pro běžnou výuku ale i v odpoledních, případně večerních hodinách. Neměla by být opomíjena ani úloha knihovny a informačního centra.

Dokument upřednostňuje školu jako vzdělávací a kulturně výchovné centrum pro všechny občany obce různých věkových kategorií a v této souvislosti hovoří o tom, že by měly tyto rozšířené činnosti školy být částečně financované státem, za účasti obce, případně firem a různých sponzorů. Zejména v obcích s vysokou nezaměstnaností, na sídlištích a v malých obcích, je tato činnost škol nejnutnější a nejvýznamnější.

Základní umělecké školy hrají také významnou roli v zájmovém vzdělávání, vyhledávají umělecké talenty a umožňují jejich růst. Neméně významné jsou i jazykové školy.

V Bílé knize je upozorňováno na potřebu sítě zařízení pro volný čas a s ní související nutnost rozšíření nabídky a neposledně na zlepšení finanční dostupnosti těchto zařízení, jež by měla v budoucnu mít výraznou koordinační a metodickou roli.

Dokument dále zmiňuje nutnost podporování a rozvíjení celostátních soutěží, olympiád, festivalů a jiných akcí, jež jsou motivujícím prvkem zejména pro talentované žáky.

Do výčtu možností volného času se dle Bílé knihy řadí knihovny, divadla, galerie, muzea, památkové objekty, hvězdárny, planetária, zoologické a botanické zahrady a jiné mimoškolní instituce; dále nelze opomenout činnosti různých občanských sdružení, sportovních klubů, případně církví.

Nízkoprahové a volné kluby jsou v Bílé knize označovány jako mimořádně významné z důvodu prevence, předpokládá se, že význam této nestátní oblasti zájmového vzdělávání bude mít vzrůstající tendence.

Dokument neopomíjí ani otázku profesní přípravy pedagogů a jiných pracovníků v zájmovém vzdělávání. Je potřeba si uvědomit, že současné tendence a specifické nároky na pracovníky v zájmovém vzdělávání mají za předpoklad kvalitní a specializovanou profesní přípravu. Donedávna užívaná kvalifikace vychovatel je dnes již nedostačující pro tuto profesi. Jako základní typ tohoto pracovníka je v Bílé knize popsán pedagog volného času nebo sociální pedagog, jejichž náplní je pedagogická, sociální a poradenská činnost, dále organizace a iniciace aktivit ve volném čase.

Ačkoliv na výše zmíněné skutečnosti reagují střední pedagogické i vysoké školy ve svých vzdělávacích programech, je v Bílé knize upozorněno na absenci v jednotě v pojetí specializovaných studijních oborů Pedagogika volného času a Sociální pedagogika.

V závěru kapitoly věnované zájmovému vzdělávání a využívání volného času Bílé knihy jsou zmíněna následující doporučení (s. 55-56):

- umožnit přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem dětem, zvláště dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí jako prevenci sociálně –

patologických jevů i podchycení nadaných a talentovaných jedinců s vyhraněnými aspiracemi - finanční podpora státu ve spolupráci rezortů;

- účelovými nárokovými prostředky, vymezenými v rozpočtu, finančně zabezpečit rozšíření škol jako vzdělávacích a kulturně výchovných center obcí a zřídit na těchto školách funkci koordinátora;
- na fakultách připravujících učitele zřídit nebo posílit specializovaný obor Pedagogika volného času nebo Sociální pedagogika.

2.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s ohledem na volný čas

Rámcový vzdělávací program vymezuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Představuje státní úroveň systému kurikulárních dokumentů, jež jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR; tedy v Bílé knize a zakotvené v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Druhá, školní úroveň, je představována školními vzdělávacími programy, jež jsou realizovány na jednotlivých školách.

Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání, v níž jsou zdůrazněny klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Jejich východiskem je koncepce celoživotního učení a je v nich formulována očekávaná úroveň vzdělávání, jež je stanovená pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. V Rámcových vzdělávacích programech je podporována pedagogická autonomie škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Jsou v něm specifikovány úrovně klíčových kompetencí, vymezen vzdělávací obsah; očekávané výstupy a učivo a zařazena průřezová témata. Je zde také umožněna modifikace vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků, jež mají speciální vzdělávací potřeby.

Jedná se o otevřený dokument, jenž bude dle potřeby inovován v určitých časových etapách dle potřeb společnosti, zkušeností učitelů a dle měnících se potřeb a zájmů žáků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání společně s jednotlivými školními vzdělávacími programy jsou veřejnými dokumenty, které mají být přístupné veřejnosti.

Rámcový vzdělávací program se v některých svých částech zabývá výchovou dětí k aktivnímu využívání volného času a také prevencí sociálně patologických jevů.

Jednou z tendencí ve vzdělávání, jež jsou navozeny a podporovány Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, je vytváření širší nabídky povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků (s.10).

Jako další bych zmínila oblast klíčových kompetencí, konkrétně podoblast občanských kompetencí, v níž je uvedeno, že žák by měl na konci základního vzdělávání projevovat pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojovat do kulturního dění a sportovních aktivit. Dále také respektovat, chránit a ocenit naše tradice, kulturní a historické dědictví (s. 16).

Nyní bych se zaměřila na vzdělávací oblasti Rámcového vzdělávacího programu, zejména jejich očekávané výstupy a složky učiva, jež jsou určitým způsobem spojené s volným časem.

2.3.1 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je realizován ve vzdělávacích oborech Česká jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Přes svůj komplexní charakter je obor Český jazyk a literatura z důvodu přehlednosti rozčleněn do tří složek; Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy.

Právě v poslední zmíněné složce spatřuji podněty pro vedení k aktivnímu využívání volného času. Mezi očekávané výstupy prvního období složky Literární

výchova patří vyjadřování pocitů z přečteného textu, z očekávaných výstupů pro druhé období bych ráda zmínila tvorbu vlastního literárního textu na dané téma.

V této složce bych také ráda upozornila na očekávané výstupy druhého stupně, kam se mimo jiné řadí schopnost žáka formulovat dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, dále schopnost porovnávání různých ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém a filmovém zpracování, neposledně i schopnost vyhledávat informace v katalozích, v knihovně i dalších informačních zdrojích, jelikož se domnívám, že již na prvním stupni mohou být děti alespoň částečně vedeny k rozvoji těchto schopností.

Z hlediska učiva Literární výchovy pro první stupeň nelze opomenout poslech literárních textů a také zážitkové čtení a naslouchání.

Vzdělávací obor Cizí jazyk také nabízí podněty pro využití otázky volného času. Jedním z tematických okruhů učiva vzdělávacího oboru Cizí jazyk na prvním i druhém stupni je mimo jiné i tematický okruh volný čas a zájmová činnost, který se dle mého názoru dá využít ve velké míře k práci s dětmi v rámci vedení k aktivnímu využívání volného času.

Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie

Tato vzdělávací oblast umožňuje žákům prvního a druhého stupně dosáhnout základní úrovně informační gramotnosti. Vedení k zaujetí odpovědného, etického přístupu k nevhodným obsahům, které se vyskytují v médiích, zejména na internetu, je součástí cílového zaměření této vzdělávací oblasti, jež směřuje k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí. Tyto cíle považuji za velmi důležité, z důvodu prevence pasivního využívání volného času dětí na obou stupních základní školy.

V této souvislosti pokládám za vhodné uvést učivo základů práce s počítačem pro první stupeň, mezi něž se řadí zásady bezpečnosti práce a prevence zdravotních rizik, jež jsou spojeny s dlouhodobým využíváním výpočetní techniky. Zastávám názor, že těmto rizikům by se mělo efektivně předcházet a že prevence je dobrým nástrojem. I na druhém stupni by neměla být tato otázka podceňována.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Podnětné prostředí pro otázku volného času nabízí především vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Tato vzdělávací oblast je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Její vzdělávací obsah se týká následujících témat: člověk, rodina, společnost, vlast, příroda, kultura, technika zdraví a jiné.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (s. 37) je uvedeno, že úspěšné vzdělávání v oblasti Člověk a jeho svět je podmíněno vlastním prožitkem žáků, jenž vychází z konkrétních či modelových situací během osvojování dovedností, způsobu jednání a rozhodování. Osobní příklad učitelů, který považují za velmi podstatný, k tomu významně přispívá.

Dále je kladen důraz na propojení vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět s reálným životem a praktickou zkušeností dětí. Toto propojení pomáhá ve zvládání životních situací i rolí, jež jsou pro dítě nové, dále napomáhá dítěti při nacházení postavení mezi vrstevníky, upevňování režimových návyků a pracovních vztahů.

Tato vzdělávací oblast je základem pro specializovanější výuku vzdělávacích oblastí, jimiž jsou Člověk a společnost, Člověk a příroda, a vzdělávací obor Výchova ke zdraví.

Pět tematických okruhů je součástí vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět. Patří mezi ně: **Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví.**

Vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země je podstatou tematického okruhu **Lidé a čas**. Proto je považováno za důležité, aby žáci měli možnost společně navštěvovat památky, sbírky regionálních a specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu aj. Zde vidím prostor pro participaci žáků při rozhodování o možnostech návštěvy konkrétního místa.

Nelze opomenout charakteristiku tematického okruhu **Rozmanitost přírody**, kde se děti mají naučit hledat možnosti, pomocí nichž by mohly s ohledem ke svému věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.

Ráda bych zde zmínila cílové zaměření této vzdělávací oblasti, pomocí něhož dochází k rozvíjení a utváření klíčových kompetencí. Ve vztahu k aktivnímu využívání volného času považuji za podstatné utváření ohleduplného vztahu k přírodě a kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění dětí při jejich ochraně.

Dále by pak děti měly objevovat a poznávat vše, co je zajímavé, co se jim líbí a v čem by mohly uspět. Děti by se měly orientovat ve světě informací, propojovat historické, kulturní a zeměpisné informace.

Z očekávaných výstupů druhého období prvního stupně tematického okruhu **Místo, kde žijeme** vzdělávacího oboru **Člověk a jeho svět** bych ráda vyzdvihla schopnost dětí zprostředkovat zkušenosti, zážitky a zajímavosti z vlastních cest ostatním a pak také porovnat způsoby života a přírodu u nás s jinými zeměmi.

Tematický okruh **Lidé kolem nás** obsahuje také zajímavé podněty pro oblast volného času dětí; poukázat v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a problémy, navrhnout možnosti zlepšení životního prostředí míst, kde žije, se řadí do očekávaných výstupů pro druhé období prvního stupně v tomto tematickém okruhu.

Neméně zajímavé je učivo tohoto tematického okruhu, do něhož patří rodina, postavení jedince v ní, role jejích členů, práce fyzická i psychická; dále pak právo a spravedlnost, kde se dítě dozví řadu informací o základních lidských právech a také právech dítěte; kultura a její podoby a projevy, kulturní instituce, globální problémy přírodního prostředí jsou témata, jež by měla být dítěti po ukončení prvního stupně známá.

Jedním z očekávaných výstupů pro tematický okruh **Lidé a čas** vzdělávacího oboru **Člověk a jeho svět** je v období prvním orientace v oblasti kultury, konkrétně pojmenování kulturních památek, významných událostí regionu, rodáků, také interpretace pověstí a bájí, spjatých s místem bydliště; v období druhém schopnost žáka využívat archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů, aby si mohl uvědomit a pochopit minulost, dále má umět zdůvodnit význam chráněných částí přírody a kulturních památek.

Některé možné vztahy k aktivnímu využívání volného času nabízí také tematický okruh **Rozmanitost přírody** vzdělávacího oboru **Člověk a jeho svět**, v jehož učivu je zmíněno ohleduplné chování přírodě a její ochrana, kam se začleňuje i

odpovědnost, ochrana a tvorba životního prostředí, ochrana rostlin a živočichů a také likvidace odpadů.

V tematickém okruhu **Člověk a jeho zdraví** vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je jedním z očekávaných výstupů prvního období uplatnění návyků, zejména základních hygienických a režimových, které jsou zdravotně preventivní. Žák by měl projevovat pomocí vhodného chování a činností vztah ke zdraví.

Pro tento tematický okruh je jako očekávaný výstup druhého období prvního stupně považována schopnost žáka plánovat svůj čas pro učení, práci, zábavu a odpočinek podle vlastních potřeb s podmínkou ohledu na oprávněné nároky jiných osob. Stres a jeho rizika, do něhož se zajisté dá zahrnout i předcházení stresu aktivním využíváním volného času, patří do učiva tohoto okruhu.

Na závěr bych ráda upozornila na vzdělávací oblast Člověk a společnost, která má základy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na jejíž vzdělávací obsah navazuje. Velmi podstatným a podnětným oborem je zde Výchova k občanství, která rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl pro odpovědnost a má za úkol motivaci k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.

I když je tento vzdělávací obor koncipován pro druhý stupeň základního vzdělávání, domnívám se, že by bylo vhodné zařadit některé jeho učivo do vzdělávacího obsahu vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Mám konkrétně na mysli učivo tematického okruhu Člověk ve společnosti vzdělávacího oboru Výchova k občanství.

Vzdělávací oblast Umění a kultura

Velmi podnětnou oblastí, jež podporuje volnočasové aktivity dětí, je vzdělávací oblast Umění a kultura. Tato vzdělávací oblast je zastoupena dvěma vzdělávacími obory, **Hudební výchova** a **Výtvarná výchova**, může být rozšířena o další, doplňující vzdělávací obor **Dramatická výchova**, který lze realizovat na úrovni školního vzdělávacího programu různými formami; samostatným vyučovacím předmětem, projektem či kurzem aj.

Tato vzdělávací oblast nabízí žákům prvního stupně prostřednictvím činností seznámení s výrazovými prostředky a s jazykem nejen výtvarného a hudebního umění, ale i dramatické a literárního; učí se tvořivě pracovat a užívají je jako prostředků k sebevyjádření.

Dále mají děti na prvním stupni základního vzdělávání možnost seznámit se s uměleckými díly, jež se učí vzhledem k jejich možnostem chápat, dále rozpoznávat a interpretovat výpovědi, které umělecké dílo vyjadřuje, v neposlední řadě i rozeznávat zákonitosti tvorby. Přejít na druhý stupeň otvírá cesta širšímu náhledu na umění a kulturu.

V Hudební výchově je žák veden prostřednictvím činností, jež se vzájemně propojují, ovlivňují a doplňují. Rozvíjejí osobnost dítěte, zejména jej vedou k rozvoji jeho hudebnosti. Jedná se o vokální, instrumentální, hudebně pohybovou a poslechovou činnost, díky nimž může žák uplatnit svůj hlasový potenciál při zpěvu, své instrumentální dovednosti při hře na nástroj, své pohybové dovednosti při tanci či pohybovém doprovodu hudby, dále má žák možnost interpretace dle vlastního zájmu a zaměření.

Domnívám se, že dokonale rozvíjet všechny výše zmíněné dovednosti u dětí, může jen opravdu vzdělaný odborník.

Výtvarná výchova je realizována v průběhu základního vzdělávání prostřednictvím tvůrčích činností, které pomáhají rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K realizaci těchto činností, kterými jsou tvorba, vnímání a interpretace, nabízí výtvarná výchova tradiční a ověřené, ale i nově vznikající vizuálně obrazné prostředky. Tvůrčími činnostmi, jež jsou založeny na experimentování, je žák veden k odvaze a chuti uplatnit své pocity a prožitky a zapojit se na své individuální úrovni do procesu tvorby a komunikace.

Vzdělávací obor Hudební výchova a vzdělávací obor Výtvarná výchova nabízejí řadu možností podpory aktivního využívání volného času dětí. Úkolem učitele je citlivě rozvíjet dovednosti dítěte prostřednictvím výše zmíněných činností, přistupovat k dětem individuálně. Právě zde má učitel významný podíl při vedení dětí k aktivnímu využívání volného času; může včas rozpoznat talent u dětí, který může různými způsoby podporovat a rozvíjet během vyučování; upozornit rodiče, kteří mohou pracovat

s dítětem v dané oblasti i mimo vyučování. Podmínkou je však citlivé zacházení s dětmi při rozvíjení jejich dovedností.

Vzdělávací oblast Člověk a jeho zdraví

Domnívám se že, také vzdělávací oblast Člověk a jeho zdraví má co do činění s vedením dětí k aktivnímu využívání volného času z důvodu prevence sociálně patologických jevů.

Zdraví je považováno za jednu z hodnot každého člověka, je předpokladem pro aktivní a spokojený život. Vliv na zdraví má styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, neméně kvalita životního prostředí a bezpečí člověka.

Tato vzdělávací oblast přináší podněty pro ovlivňování zdraví, žáci jsou s nimi seznamováni, učí se je využívat a aplikovat v reálném životě. V té souvislosti se děti seznamují s různými nebezpečími, jež mohou ohrozit jejich zdraví, osvojují si různé dovednosti a způsoby chování, které podporují posílení zdraví a zabraňují jeho poškození.

Cílem je, aby děti získaly potřebnou odpovědnost za zdraví své i jiných lidí, poznaly tuto hodnotu a vytvořily si postoje k ní, a v neposlední řadě také aktivně jednaly v souladu s nimi. Při realizaci této vzdělávací oblasti je kladen důraz na praktické dovednosti a jejich aplikaci v modelových situacích i v životě školy.

V tomto ohledu je podstatná role učitele, který má být dětem kladným příkladem, jelikož silně ovlivňuje vzdělávání dětí nejen v této oblasti. Právě proto by měl učitel mít pozitivní přístup ke zdraví a jeho jednání by mělo být v souladu s tím, o čem se žák o zdraví učí. Pozitivní prostředí v souladu se vzděláváním o zdraví by měla podporovat i škola. Postupně je kladen důraz na samostatnost a odpovědnost dětí za jednání, rozhodování a činnostech, jež se zdravím souvisejí.

Vzdělávací oblast Člověk a zdraví je realizována ve dvou vzdělávacích oborech, jimiž jsou **Výchova ke zdraví** a **Tělesná výchova**, do které se řadí i **zdravotní tělesná výchova**.

Vzdělávací obor **Výchova ke zdraví** se věnuje preventivní ochraně zdraví jedince. Svým vzdělávacím obsahem navazuje na obsah vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, je propojena také s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova. Mimo jiné se v něm žáci upevňují návyky a rozvíjejí dovednosti odmítat škodlivé látky.

Vzdělávací obor Tělesná výchova se zaměřuje na poznání vlastních pohybových možností a zájmů, dále také účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu.

Zde spatřuji velké pole působnosti učitele ve vedení dětí k aktivnímu využívání volného času.

Ve vzdělávání v oblasti oboru Tělesná výchova je postupováno od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové. Smyslem je mimo jiné řadit pohybové činnosti do denního režimu pro uspokojování vlastních pohybových potřeb a také zájmů, dále pro regeneraci sil, kompenzaci různých zatížení aj. Předpokladem osvojení dovedností je mimo jiné prožitek žáka z pohybu, zvládne-li dovednost žák dobře, umocní se tím i jeho prožitek z pohybu.

Pro pohybové vzdělávání je charakteristické rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, jehož předpokladem je diferenciací činností i hodnocení žáků. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků je v této vzdělávací oblasti mimo jiné uskutečňováno vedením žáků k aktivnímu zapojování do činností, jež podporují zdraví, a do propagace zdravotně prospěšných činností ve škole i v obci.

Protože vzdělávací obor Výchova ke zdraví je koncipován pro druhý stupeň základního vzdělávání, přistupuji rovnou k očekávaným výstupům vzdělávacího oboru Tělesná výchova pro první období prvního stupně, kde je jako jeden z výstupů uvedeno žákovo spojování pravidelné každodenní pohybové činnosti se zdravím, přičemž žák také využívá příležitosti, jež jsou mu nabízeny.

Mezi očekávané výstupy pro druhé období patří podílení se žáka na realizaci pravidelného pohybového režimu, žák by měl projevovat samostatnost a vůli po zlepšení úrovně své zdatnosti, dále by měl zařazovat korektivní cvičení, jež vyrovnávají jednostrannou zátěž nebo svalové oslabení, do svého pohybového režimu. Jako další výstup je schopnost organizace nenáročné pohybové činnosti a soutěže na třídní úrovni. Navíc je zde zmíněna i orientace v informačních zdrojích o pohybových aktivitách a

sportovních akcích ve škole i v místě bydliště. Žák by si tyto informace měl umět získat samostatně.

Dále jsou součástí učiva žáků prvního stupně atraktivní druhy sporů, jako je turistika v přírodě, plavání, lyžování, bruslení případně i další pohybové činnosti, které jsou podmíněny podmínkami školy a zájmy žáků. Jsem toho názoru, že škola, potažmo učitel, by měli více podporovat a realizovat tyto sportovní aktivity.

Považuji za nutné zmínit jeden z očekávaných výstupů druhého stupně, jímž je aktivní zapojení žáka do organizace svého pohybového režimu a pravidelné zařazování pohybových činností s konkrétním účelem. Myslím, že tyto prvky participace je možné alespoň částečně realizovat již na prvním stupni.

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

Tato vzdělávací oblast, jež se zaměřuje na praktické pracovní dovednosti a návyky, je důležitou složkou základního vzdělávání, která je nezbytná pro uplatnění jedince v dalším životě a ve společnosti.

Rozdělení vzdělávacího oboru Člověk a svět práce do čtyř tematických okruhů je následující: **Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce a Příprava pokrmů.**

I tato oblast představuje úrodnou půdu pro učitele vedoucí děti k aktivnímu využívání volného času. Opětne může učitel rozvíjet individuální dovednosti a rozpoznat různá nadání dětí, např. pro technické obory.

V prvním i druhém období tematického okruhu **Práce s drobným materiálem** je jako očekávaný výstup schopnost žáka vytvářet různé předměty z tradičních i netradičních materiálů, žák v druhém období využívá při této činnosti i svou představivost.

Sestavování modelů a práce s různými stavebnicemi, které mohou některé děti zaujmout, jsou učivem tematického okruhu **Konstrukční činnosti**, kde jako výstup žák na konci prvního období zvládá elementární dovednosti a činnosti při práci s těmito stavebnicemi, na konci druhého období jsou očekávané výstupy náročnější.

2.3.2 Doplnující vzdělávací obory

Doplňující vzdělávací obory jsou zařazeny do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, nejsou však povinnou součástí základního vzdělávání, jejich funkce je doplňovat a rozšiřovat jeho obsah. Tyto doplňující vzdělávací obory mohou být využity jako povinný či povinně volitelný vzdělávací obsah.

Doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova

Prostředí, v němž může učitel vést děti k aktivnímu využívání volného času, je dle mého názoru i vzdělávací obor Dramatická výchova. Zde může zachytit nadané děti a jejich nadání dále rozvíjet a podporovat. Vzdělávací obsah tohoto oboru nabízí informace o procesu dramatické a inscenační tvorby, děti mají prostor pro improvizaci; dále se seznamují se základními divadelními druhy, současnými dramatickými uměními a médii, které mohou v dítěti projevit zájem a dítě samo ve svém volném čase bude vyhledávat tyto prvky umění. Děti se v tomto doplňujícím vzdělávacím oboru učí reflektovat svůj zážitek z dramatického díla, ať už divadelního, filmového, televizního či rozhlasového, s pomocí učitele, což je očekávaným výstupem prvního období prvního stupně či samostatně.

2.3.3 Průřezová témata

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání, povinností každé školy je zařadit všechna témata v průběhu základního vzdělávání na prvním i druhém stupni. Jedná se o okruhy aktuálních problémů současného světa. Tyto okruhy pomáhají rozvíjet osobnost dítěte zejména v oblasti postojů a hodnot, pro základní vzdělávání znamenají důležitý formativní prvek, nabízí příležitosti k individuálnímu uplatnění žáků i pro vzájemnou spolupráci. Také oblast průřezových témat podporuje vedení dětí k aktivně využívanému volnému času.

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova je přínosné v oblasti postojů a hodnot, napomáhá k primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Jedním z bodů tematického okruhu Osobnostní rozvoj: seberegulace a sebeorganizace je vedení dětí k organizaci vlastního času, plánování učení a studia.

Průřezové téma Výchova demokratického občana

Průřezové téma Výchova demokratického občana nabízí z hlediska participace dětí velmi podnětné tematické okruhy, zejména okruh **Občanská společnost a škola**, kde by měla být škola modelem otevřeného partnerství a demokratického společenství, kde by měla vládnout demokratická atmosféra a demokratické vztahy.

V každodenním životě školy by měly být uplatňovány demokratické principy a hodnoty, např. je kladen důraz na význam aktivního zapojení žáků do žákovské samosprávy. V neposlední řadě je tento tematický okruh zaměřen na formy participace žáků na životě místní komunity a spolupráci školy se správními orgány a institucemi v obci.

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

I toto průřezové téma může nabídnout učiteli prostor pro pedagogické ovlivňování volnočasových aktivit dětí. Jedním z tematických okruhů tématu je Evropa a svět nás zajímá, kde mají děti možnost podílet se o zážitky a zkušenosti z Evropy, což se zajisté dá efektivně využít.

Průřezové téma Environmentální výchova

Nemalý přínos pro vedení dětí k aktivnímu využívání volného času má i toto průřezové téma; k rozvoji osobnosti žáka přispívá v oblasti vědomostí, dovedností a schopností tím, že poskytuje znalosti, dovednosti a také pěstuje návyky, jež jsou

nezbytné pro každodenní jednání občana vůči prostředí. Neméně přispívá i v oblasti postojů a hodnot k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí, dále vede děti k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě, kulturnímu a přírodnímu dědictví.

Průřezové téma Mediální výchova

Média představují pro každého člověka významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků, jsou důležitým socializačním faktorem. Vliv médií se odráží na jednání jedince ve společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitě života.

Některá sdělení zprostředkovaná médii jsou vytvářena s různými záměry, některé záměry mohou být označovány jako manipulativní. Právě toto průřezové téma má za úkol nabídnout dětem základy mediální gramotnosti, která je vzhledem k vývoji a postavení médií ve společnosti více než nutná.

Děti si osvojí základní poznatky o fungování a společenské roli současných médií, měly by být schopny analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost, vyhodnotit komunikační záměr; dále by se měly orientovat v mediovaných obsazích a schopny zvolit odpovídající médium jako prostředek pro naplnění různých potřeb, jako např. získávání informací přes internet či naplnění volného času.

Nyní bych chtěla zhodnotit přínosy průřezového tématu na rozvoj osobnosti dítěte v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. Za nejvýznamnější považuji, že by se děti měly naučit využívat potenciál médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času.

Zde bych chtěla podotknout, že mnohdy bývá nahlíženo na média jako na zdroj nekvalitní zábavy, často bývají spojeny s pasivním využíváním volného času. Úkolem je tedy ukázat dětem, jak nakládat s volným časem v souvislosti s využíváním médií, naučit je vážit si hodnot vlastního života, v tomto případě zejména volného času, a uvědomovat si odpovědnost za jeho naplnění.

Za zmínku také stojí uvést některé tematické okruhy receptivních činností tohoto průřezového tématu. Jedná se o fungování a vliv médií ve společnosti, kde se děti dozvědí např. o roli médií v každodenním životě, jejich vlivu na život dítěte, na

uspořádání dne a v neposlední řadě taky na kulturu, kde se zabývá rolí filmu a televize, v životě jednotlivce, rodiny a společnosti.

Za velmi zajímavé označuji také tematické okruhy produktivních činností tohoto průřezového tématu, kde jako součástí mediálního sdělení je tvorba mediálního sdělení pro školní časopis, rozhlas, televizi či internetové médium.

2.3.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedna z částí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním.

Žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním má být umožněno rozvíjení jejich vnitřního potenciálu; pro jejich úspěšné vzdělávání má být mimo jiné zabezpečena podmínka podporování nadání a talentu žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky.

Také žákům se sociálním znevýhodněním je nezbytné věnovat specifickou péči. Jedná se o žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáky ohrožené sociálně patologickými jevy, žáky s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a v neposlední řadě žáky v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

Počet žáků, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného, se v českých školách neustále zvyšuje. Žáci, kteří jsou nejčastěji ohroženi sociálně patologickými jevy, zpravidla pocházejí z prostředí rodin s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením.

Proto se domnívám, že škola je právě tím prostorem, kde by těmto dětem měly být nabídnuty podněty pro aktivní využívání volného času, jež by tímto působily zároveň jako prevence sociálně patologických jevů.

2.3.5 Vzdělávání žáků mimořádně nadaných

Stejně jako výše zmínění žáci mají i mimořádně nadaní žáci své specifické vzdělávací potřeby. Je nutné na ně reagovat a vytvářet pro ně vhodné podmínky.

Množství žáků s nadáním, jež je nejčastěji definováno jako „...soubor schopností, které umožňují jedinci dosahovat výkonu nad rámec běžného průměru populace“ (RVP ZV, s. 112), se odhaduje na 3 až 10%. Přesto se toto odhadované množství u jednotlivých autorů liší (RVP ZV, s. 112).

V RVP ZV je dále uvedeno, že základní vzdělávání má zásadní význam pro rozpoznání a rozvoj nadání dětí z toho důvodu, že touto etapou vzdělávání procházejí všechny děti. Je zde prostor pro systematické sledování žáků, tedy i pro rozpoznávání jejich nadání, rozvoj a vhodnou motivaci i pro možnost jejich uplatnění v konkrétních činnostech.

Těmto žákům by měla být poskytnuta specifická péče a pomoc jak ze strany rodiny, tak i školy. Žáci by měli být dostatečně stimulováni a měly by být pro ně vytvořeny vhodné podmínky.

RVP ZV dále uvádí identifikaci nadání a specifika mimořádně nadaných žáků. Ráda bych zmínila, že se při identifikaci nadání jedná zejména o pozorování žáků při školní práci, rozbor výsledků jejich práce, žákovo portfólio, hodnocení testů a úloh, rozhovory se žákem a jeho zákonnými zástupci. Role učitele je zde bezpochyby velmi důležitá.

Mezi specifika mimořádně nadaných žáků, které považuji z hlediska vedení dětí k aktivnímu využívání volného času za podnětné, patří především zvýšená motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky, zejména ve předmětech, které reprezentují nadané dítě; dále potřeba projevení a uplatnění znalosti a dovednosti ve školním prostředí.

V závěru kapitoly věnované vzdělávání žáků mimořádně nadaných jsou nabízeny úpravy způsobu výuky těchto žáků. Domnívám se, že by učitel měl těmto úpravám vyjít vstříc při organizaci výuky. Je potřeba ještě dodat, že by způsob výuky těchto žáků měl vycházet z principů individualizace a vnitřní diferenciaci.

Za nutné považuji zmínit všechny příklady pedagogicko – organizačních úprav, jejichž výčet je dle RVP ZV následující: individuální vzdělávací plány; doplnění, rozšíření a prohloubení vzdělávacího obsahu; zadávání specifických úkolů; zapojení do samostatných a rozsáhlejších prací a projektů; vnitřní diferenciaci žáků v některých předmětech; občasné (dočasné) vytváření skupin pro vybrané předměty s otevřenou

možností volby na straně žáka a účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky (RVP ZV s. 113)

2.3.6 Materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování RVP ZV

V RVP ZV jsou vymezeny materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky, které představují optimální stav, s nímž by se měly jednotlivé školy poměřovat a k němuž by měly postupně směřovat a dále jej rozvíjet. Při vytváření těchto podmínek je nutné zvážit potřeby žáků a učitelů a mimo jiné také realizaci zájmových činností.

Nyní následuje výběr podmínek, které podporují aktivní využívání volného času nebo mají s touto problematikou nějaké souvislosti. (RVP ZV s. 114-116)

Prostorové a materiální podmínky:

- speciální učebny a prostory (v souladu se vzdělávacím obsahem školy) – jazykové, ICT, fyzikální, chemické, přírodopisné, zeměpisné, pro hudební a výtvarnou výchovu, dále tělovýchovné a pracovní (dílny, kuchyně, pozemky pro zahradnickou činnost);
- studijní zóny pro aktivní využití volného času (další studium a sebevzdělávání žáků i učitelů) – knihovny a studovny, informační a komunikační centra;
- pracovní, relaxační prostory a prostory pro nenáročné pohybové aktivity – pro společné i individuální tvořivé činnosti a pro společnou či individuální relaxaci (pro žáky i učitele).
- prostory pro hromadné setkávání žáků celé školy či většího počtu tříd (sály, auly, výstavní prostory či jiné prostory tomu přizpůsobené);
- prostory pro zájmovou činnost po vyučování (družiny, kluby), vybavení pracovním a odpočinkovým nábytkem, pomůckami pro aktivní i pasivní relaxaci a pro učení.

Podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy:

- vhodná struktura pracovního a odpočinkového režimu žáků a učitelů s dostatkem relaxace a aktivního pohybu;
- vhodný režim vyučování s ohledem na hygienu učení a věk žáků.

Psychosociální podmínky:

- vytváření pohody prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy;
- vzdělávání propojené se skutečným životem – osvojování si toho, co má pro žáky praktický smysl, co vede k praktické zkušenosti;
- naplnění potřeb žáků - všestranný prospěch žáka je hlavním momentem v přípravě a realizaci vzdělávání;
- spoluúčast žáků na vzdělávání a životě školy, která přechází do modelu demokratického společenství – budování komunity na principech svobody, odpovědnosti, stability společných pravidel, spravedlnosti, spolupráce.

Organizační podmínky:

- optimální režim výuky v souladu s věkovými možnostmi a potřebami žáků, ve shodě s obsahem vzdělávání a vhodnými způsoby učení, s návazností povinného a nepovinného vzdělávání;
- optimální režim života školy v souladu s věkovými potřebami žáků a jejich bezpečností (režim odpočinku, pohybový režim, stravovací a pitný režim, dodržování hygieny, zájmová činnost, mimořádné situace).

3 Prostředí podílející se na výchově dětí ve volném čase

Aktivity volného času jsou nedílnou součástí života člověka a jeho jednotlivých fází, od dětství, dospívání přes dospělost až po seniorský věk. Zasahují do pracovních dnů, do víkendů a prázdnin v průběhu školního roku, v létě a o dovolených dospělých i dětí.

Jak uvádí Hofbauer (2004), jedná se o proces souběžného i postupného působení subjektů různé povahy a dosahu. Prvním prostředím, kde se děti setkávají s volným časem vlastním a dalších lidí, je rodina. Následuje škola, kam docházejí povinně. Zde mohou poznávat různé možnosti volného času a získávat první zkušenosti.

Postupem času vstupuje jedinec do prostředí, kde jsou mu nabídnuty možnosti alternativní volby, do nichž může jedinec vnášet svá přání a ambice, sám rozhoduje o svém konání, kterým je rozvíjena jeho osobnost. Možnost volby představuje pro jedince změnu, jelikož doposud o své příslušnosti do prostředí rodiny a školy nemohl sám rozhodovat.

Rozvojem zájmů a sociálních kontaktů se každý jedinec podle poznatků Hofbauera (2004) podílí na vytváření svého životního programu. Součástí procesu je snaha prosazovat pozitivní přístupy a omezování negativních vlivů. Celkově vzato má volný čas význam pro dnešní život dětí, ale současně i pro jejich celoživotní perspektivu.

3.1 Vliv rodiny

Jak už bylo zmíněno, klíčovým prostředím volnočasového života a výchovy je rodina. V rodině jsou položeny základy hodnotové orientace dítěte, rodina je prostředí, které vytváří hmotné podmínky a sociální ochranu dále rozvíjí mezilidské vztahy.

Sak (2000) uvádí, že realizace zájmů a potřeb dítěte skrze aktivity ve volném čase jsou součástí sociálního učení. Začlenění se do volnočasových aktivit představuje složitý a psychicky náročný proces, v němž hrají roli motivační, informační, sociální a v neposlední řadě ekonomické a jiné faktory.

Významný vliv na pozici dítěte vůči pravděpodobnému začlenění má kvalita jeho sociálního pole a působení jeho rozhodujících subjektů vůči dítěti.

Sak (2000) i Hofbauer (2004) se shodují, že dominantní roli v osvojování aktivit ve volném čase má rodina, která ovlivňuje dítě skrze působení vědomé výchovy, ale i svým každodenním životem.

Sak (2000) zmiňuje sociální aspekt aktivity, materiální prostředky aktivity, dovednosti, znalosti, potřebu a zájem a také životní styl jako různé směry, jimiž rodina ovlivňuje připravenost dítěte.

Co se týče sociálního aspektu aktivity, Sak (2000) zde hovoří o sociální stránce, normách a vzorcích chování, které má v různé míře každá aktivita. Pro některé aktivity je základní, limitující a nezbytnou podmínkou materiální zázemí.

Dále zmiňuje individuální a rodinnou dimenzi vedle dimenze společenské, jejímž cílem je kompenzace sociálně a ekonomicky podmíněné bariéry přístupu k aktivitě.

Sak (2000) uvádí, že pouze menší část dětské populace, jež je vybavena určitými dispozicemi a schopnostmi, dovede své genetické dispozice do roviny dovedností. Nejvlivnějším subjektem na úspěšnosti tohoto procesu je právě rodina, která může rozvoj schopností a dovedností stimulovat a korigovat již od počátku života dítěte a zejména v prvních rocích jeho života. Rodina zde má i funkci předávat potřebné znalosti a informace, jež každá aktivita vyžaduje.

Sak (2000) upozorňuje na logickou provázanost struktury potřeb a zájmu a také mechanismus jejich vytvoření a saturace. Biologické potřeby jsou primární, z nich se odvozují zájmy. Jsou-li uspokojeny potřeby, vytvářejí se nové zájmy s následnou diferenciací a kultivací.

Velmi obtížné získávání vyšších potřeb a zájmů nastává u dětí, jež žijí v rodině kulturně a sociálně chudé, která se orientuje pouze na základní potřeby, jejichž saturace je problematická. Rodina je tedy primárním stimulátorem zájmového rozvoje osobnosti dítěte.

Konkrétní zájem a s ním související aktivita jsou v reálném životě součástí komplexu chování a životní strategie. Každý jedinec si tak vybírá aktivity a současně potlačuje jiné na základě modelu, hodnotové orientace a životních preferencí. Životní styl původní rodiny je určujícím pro tvorbu životního stylu jedince.

Pro to, aby si dítě osvojilo aktivitu, je naprosto stěžejní metodická a stimulační funkce rodičů a začlenění aktivity do životního stylu. Sak (2000) upozorňuje na fakt, že existuje velmi velká bariéra mezi dětmi, které jsou těmito subjekty podporovány a které nikoliv.

3.1.1 Dnešní rodina, změny, problémy a trendy

Hofbauer (2004) se věnuje několika zajímavým rysům, které jsou charakteristické pro dnešní rodinu a určující pro její vliv na volnočasový život dětí. Na jedné straně tradiční rodina představuje v současné době pro své členy v mnoha směrech příznivější podmínky než kdykoliv předtím, na straně druhé prochází různými změnami, které jsou souhrnně označovány jako krize rodiny. Hofbauer (2004) uvádí, že rodina ztratila určitou část svého vlivu, není již privilegovaným prostorem pro socializaci jedince, život a výchovu dětí v rodině ovlivňují i jiná prostředí.

Má na mysli podněty ze společenského prostředí, jež se stávají součástí života dětí a výchovného působení rodičů. Existují však rodiny, jež pasivní přijímání těchto podnětů neuspokojuje, samy si je vyhledávají, osvojují si je a obohacují jimi volnočasový život svých potomků.

Hofbauer (2004) zmiňuje další negativní rys, jež je velmi výrazný; a to oslabování vztahů uvnitř rodiny. Upozorňuje na potřebu věnovat důslednější pozornost otázce odpovědnosti každého rodiče za své dítě, osudům dětí, které jsou z nějakého důvodu odloučeny od své rodiny, dále sjednocování rodin, nezákonným převozům, únosům a jiným případům, během nichž děti přicházejí o své rodinné prostředí.

Mezi faktory, které pozitivně či negativně ovlivňují volný čas dětí v rodině, autor řadí především objektivní podmínky života a výchovy dětí v rodině, a to její velikost, úplnost či pozdější zakládání rodiny.

Jako další faktor zmiňuje realizaci volného času v rodině, kde záleží na způsobu života rodiny, postoji, výchovné praxi rodičů, časových a hmotných předpokladech. Jsou-li rodiče připraveni na rodičovství, nepůsobí v tomto ohledu direktivně, nenechávají volný průběh živelnosti, jsou spíše subjektem, který inspiruje, iniciuje a spoluorganizuje aktivity rodiny a zároveň i dětí.

V závěru této otázky Hofbauer (2004) dodává, že ačkoliv je realita jiná a tyto možnosti nejsou využívány, stejně jako nejsou vyrovnány hendikepy dětí, které pocházejí ze sociálně slabších rodin, rodina zůstává stále východiskem určujícím

bohatost zážitků dítěte a jeho připravenost na volnočasový život v dalších etapách života.

Hofbauer (2004) dále upozorňuje, že mimo nedostatku času některých rodičů, jejich nezájmu, neznalosti, nepochopení či nerespektování zájmů a potřeb dítěte, se objevují i další negativní jevy, jsou jimi různé závislosti, domácí šikana, fyzické i psychické násilí a týrání dítěte.

Co se týče omezování těchto problémů a napravování jejich důsledků a v neposlední řadě i jejich předcházení, mohou volnočasové činnosti podle autora usnadnit překonávání odstupů mezi prostředími dětí, zejména mezi rodinou a školou, sdružením, zařízením volného času a obcí. Školy a různé složky volnočasových zařízení usilují o vzájemnou informovanost, spolupráci a podporu.

3.1.2 Působení rodičů během života dítěte

Hofbauer (2004) dále dodává, že děti si osvojují spontánně pozitivní postoje v denním životě či cílevědomým působením, vzorce volnočasového chování svých rodičů mohou uskutečňovat plynule či rozporně, mohou je přebrat či odmítat, někdy je jejich snahou je napodobovat, jindy naopak se od nich osvobodit a svými přístupy je překonat. Jejich navazování na dosavadní praxi může být pozitivní či kritické, výsledné postoje mohou být přenášeny do celého jejich následujícího života.

Sak (2000) uvádí, že během průběhu života dítěte se způsoby naplňování vlivu rodičů mění. Nejprve probíhá působení rodiče manifestně ve směru od osoby rodiče k dítěti, formy jsou relativně objektivizované, dítě je tedy v roli vychovávaného objektu.

Postupně u dítěte dochází k interiorizaci sociální výbavy rodiny, zejména rodičů. Působení rodičů tedy probíhá ve větší míře uvnitř subjektivní sféry osobnosti dítěte.

V průběhu života si jedinec sám určuje, jak bude nakládat s časem, jenž mu zbývá po splnění povinností. Tímto procesem se podrobně zabývá Sak (2000), který vysvětluje, že s věkem klesá tendence závislosti mezi aktivitou dítěte a rodičů, hlavní příčinou je proměňování sociálního pole mladého jedince, jeho sociální pozice a rozsah interakce s dalšími subjekty.

3.1.3 Participace dětí a demokratické pojetí

Otázce participace dítěte na volnočasových aktivitách rodiny se velmi podrobně věnuje Hofbauer (2004). Je třeba si uvědomit, že by rodina měla představovat příznivé podmínky pro spoluúčast na plánování a prožívání volného času. Autor podotýká, že způsoby realizace volnočasových aktivit v různých rodinách se odlišují v závislosti na sociálním statusu, životním stylu a také vztahu k volnočasovým potřebám dítěte.

Hofbauer (2004) vyzdvihuje možnost dítěte prožívat svůj volný čas na základě svého dobrovolného rozhodnutí a současně citlivého vedení ze strany rodičů či jiných členů rodiny.

Domnívám se, že ačkoliv tato možnost dítěte spolurozhodovat je součástí práv každého dítěte, patrně se jedná o stále nedosažitelný cíl.

Rodina by měla mít zájem naučit své děti přistupovat k jejich volnému času tvůrčím způsobem, vytvářet postoje, které později budou schopny uplatnit při založení vlastní rodiny. Působení jsou dle Hofbauera (2004) uskutečňována následujícími způsoby:

- nápodoba a reprodukce vzorců pozitivního volnočasového chování rodičů prostřednictvím účasti dětí na aktivitách rodiny, ovšem nejedná-li se o nežádoucí či protispolečenské aktivity;
- uskutečňování individuálních i společných pravidelných zájmových činností dětí v rodině;
- citlivé sledování a cílevědomé reagování na potřeby, zájmy a nadání dětí

(s. 61-62)

Hofbauer (2004) upozorňuje, že společným východiskem by se měl stát dostatek času věnovaný rodiči, dále také aktivní přístup k tomu, aby se děti naučily využívat volný čas ke svému rozvoji a ku prospěchu druhých. Situace v některých rodinách ovšem bývá spíše i opačného charakteru, kdy převažuje nezájem rodičů o to, čím se jejich děti ve volném čase zabývají.

Životní styl rodiny je určován aktivitami volného času. Demokratické pojetí volného času umožňuje dětem účastnit se na životě rodiny a řešení jejich společných otázek, mohou se vyjádřit, spolurozhodovat.

I nepřiměřená zaměstnanost dětí v jejich volném čase je protikladem demokratického přístupu, který je charakteristický direktivním rozhodováním rodiče.

3.1.4 Aktuální výsledky výzkumů v oblasti režimu dne dítěte mladšího školního věku

Ráda bych zde uvedla některá zjištění z výzkumu životního stylu dětí v mateřské a primární škole, který je součástí výzkumného záměru MSM0021620862 „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“.

Vzhledem k mému zaměření se budu věnovat pouze výsledkům, které se týkají náplně dne dětí mladšího školního věku. Důvodem, proč zde zmiňuji tento výzkum, je, že byl realizován v dubnu a květnu 2008, tudíž se jedná o aktuální výsledky, které jsou bezesporu zajímavé.

Podíváme-li se na odpolední režim dětí, z výzkumu vychází, že se dá hovořit o převažujícím, typickém režimu a dále o méně častém, vyhraněném režimu v obou protipólech.

Typický odpolední režim lze charakterizovat odchodem dítěte do družiny, v některých případech využitím některých kroužků, které nabízí škola, popřípadě jiných mimoškolních kroužků. Následné převažující činnosti, kterým se děti doma věnují, jsou: hraní, různé činnosti na počítači, sledování televize, povídání či hraní s rodiči, příprava na školu. Pro mne velmi překvapující je zjištění, že jako typická večerní činnost se jeví četba, což je jistě pozitivní jev.

Jak vyplývá z výzkumu, vyhraněný režim je zjevný v obou pólech návštěvnosti kroužků či zájmových aktivit u dětí mladšího školního věku. Existují děti, jejichž rodiče nevyužívají zájmových kroužků, toto množství je zhruba porovnatelné s rodinami, jež své děti přehnaně zaměstnávají.

Nejvíce preferované zájmové aktivity u dětí mladšího školního věku jsou hudebního, tanečního či sportovního charakteru. Některé příliš zaměstnané děti přistupují ke svým aktivitám pozitivně, ale chybí jim prostor pro pasivní odpočinek.

Výzkum ukázal, že se dnešní děti nepodílejí při rozhodování o náplni společného víkendu. Organizace je v rukou rodičů a častými víkendovými aktivitami

jsou výlety, návštěvy prarodičů či známých, pobyt na chatě nebo společné rekreační sportování.

Výsledky výzkumu vybízejí k dalšímu zkoumání, např. problematiky vztahu mezi mírou organizace volného času dětí a životním stylem rodiny. V závěru autorky pokládají otázku, týkající se možnosti vytvoření typologie péče o dítě v závislosti na stylu života rodiny, popřípadě, zda-li je možné zachytit jevy, typické či okrajové pro život dnešních rodin.

V závěru bych citovala konkrétní body, které autorky výzkumu vyzdvihují, domnívám se, že by odpovědi na následující otázky mohly být velmi zajímavými zjištěními. Vzhledem ke změnám v dnešní rodině, trendům a dalším jevům různých charakterů, se neodvážuji předpokládat, jaké výsledky by tyto výzkumné otázky přinesly.

- Zjistit, jaká pozitiva a negativa velmi organizovaného času dětí přináší tato skutečnost do jejich života i života rodin.
- Ověřit předpoklad, že také děti, podobně jako dospělí, vnímají volný čas jako čas, který mají samy pro sebe a který mohou naplnit činnostmi, jež si samy vyberou.
- Zjistit, kolik takového času mají děti předškolního a mladšího školního věku ve všední den a o víkendech, čím je limitován a jaké místo zaujímá v režimu jejich dne.

(Hejlová, Kropáčková, Linková, 2008, s. 8)

3.1.5 Evropská politika vzhledem k volnočasovým aktivitám rodiny

Hofbauer upozorňuje na fakt, že zájem rodiny o volný čas dětí je podporován celoevropskými institucemi, jako je např. Rada Evropy. Zmiňuje doporučení členskými zeměmi *Spoluúčast na životě rodinném a sociálním*, jež je součástí politiky vzhledem k dětem a které navazuje na Úmluvu o právech dítěte.

Jako jednu z hlavních cest, jež vede k sociální soudržnosti a výchově k občanství, je ve výše uvedeném doporučení zdůvodněna potřeba, cíle a možnosti participace dětí. Je zde kladen důraz na respektování identity a důstojnosti dítěte v jakékoliv fázi jeho života v rodině, na rovnoprávnost mezi chlapci a dívkami, užívání

dialogu, řešení konfliktů mírným způsobem a dále, aby se skrze spoluúčast učily děti žít v demokracii, toleranci a multikulturní společnosti. Tyto požadavky zůstávají východiskem i pro budoucí generace.

3.2 Škola a její vliv

Volný čas má významnou roli při utváření osobnosti jedince, jeho uplatnění ve společnosti, dále při utváření pozitivní hodnotové orientace jedince a zvyšování jeho odolnosti a samostatnosti. Volnočasové aktivity přináší řadu pozitivních prožitků.

Škola má díky svému přístupu k využívání volného času, realizovaného v návaznosti na výuku, ale i v jejím průběhu, významnou roli při osvojování aktivního přístupu dětí a mládeže k trávení volného času. Snahou školy je dosažení pokud možno co nejlepší kvality volnočasových aktivit dětí.

Volnočasovými aktivitami, které nabízejí školy, se podrobně zabývá i B. Hofbauer (2004), který zmiňuje souvislosti mezi časem věnovanému vzdělávání, v případě dospělých práci, a volným časem. Volnočasové aktivity odkrývají zájmy a nadání dětí, zvláště v období školní docházky; prostřednictvím nich jsou zájmy rozvíjeny nebo rozvoji dávají podněty. Mohou pomoci vytvářet pozitivní vztah dětí k dalším způsobům vzdělávání, posléze k budoucí profesi a celé životní orientaci. Jako důkaz tohoto tvrzení zmiňuje Hofbauer (2004) kariéry jedinců, kteří byli v období školní docházky účastníky různých olympiád, uměleckých či sportovních soutěží a nyní jsou v daném oboru odborníky.

3.2.1 Vliv školy na volnočasové aktivity dětí v průběhu posledních 20ti let

Zajímavé informace z této oblasti přináší i R. Cvach (2006), který se na začátku 90. let pokusil v rámci diplomového úkolu zmapovat situaci v organizování volného času dětí v okolí Českých Budějovic a nadále se této problematice věnuje. Cvach (2006) charakterizuje začátek 90. let 20. století jako období, jež bylo poznamenáno snahou škol zbavit se odpovědnosti za mimoškolní a volnočasové aktivity dětí.

Dále popisuje, jak se tato situace postupně měnila a školy a jejich vedení si začaly opět uvědomovat možnosti využití výchovy mimo vyučování, v této souvislosti se otvíraly různé kroužky, zřizovaly různé kluby a zájmové útvary. (s. 66, 67)

Autor dále rozebírá dnešní situaci, jež se od začátku 90. let velmi liší. Nabídku zájmových a volnočasových aktivit na školách považuje za pestrou, žáci mají prostor pro seberealizaci. Upozorňuje na ekonomickou stránku věci, jelikož tyto zájmové a volnočasové aktivity jsou většinou za minimální poplatek, dávají tím pádem šanci dětem ze sociálně slabších rodin na vhodné trávení času.

Cvach (2006) dodává, že tyto školní kroužky jsou pro některé děti, především pocházející z menších obcí, jedinou možnou variantou. Poukazuje také na problematiku rušení a slučování některých školských zařízení. Tento negativní aspekt transformace českého školství podle autora znamenalo pro část žakovské populace organizační, časové a ekonomické problémy se zapojením se do zájmových a volnočasových aktivit.

Monika Žumárová (2006) se zabývá prolínáním školního a volného času, upozorňuje na historické souvislosti vztahu vyučování a výchovné činnosti učitele se žáky i mimo školu, po vyučování. Charakteristické pro volný čas v oblasti prožívání zmiňuje Žumárová (2006) pocity svobody a volnosti. Tyto pocity mohou prožívat žáci základních škol při různých aktivitách, jež jsou organizovány školou. Autorka uvádí stěžejní úkol, a to naučit se využívat volný čas kvalitně. S tímto názorem se plně ztotožňuji.

3.2.2 Volnočasové aktivity a zařízení školy

Jaké možnosti má dnešní škola? Prostřednictvím vyučování a souběžných volnočasových aktivit zpřístupňuje dnešní škola poznání z různých oblastí. Hofbauer (2004) zmiňuje vzrůst průměrné délky vzdělávání na 15, 1 roku, který nastal v průběhu devadesátých let 20. století, a s ním související vytvoření většího prostoru pro souběžné volnočasové aktivity.

Ráda bych upozornila, že kromě souběžných volnočasových aktivit v zájmu překonání odtrženosti školy od zájmů žáka, života obce i společnosti existují ve škole specifická zařízení, která jsou určena pro působení ve volném čase žáků. Mezi tato

zařízení, která mají výchovnou funkci, patří: knihovny, čítárny, hřiště, dále různé činnosti, např. vydávání školního časopisu, korespondence mezi školami, tvorba vlastních knih aj.

3.2.3 Souběžné volnočasové aktivity

Souběžné volnočasové aktivity Hofbauer (2004) charakterizuje jako obsahově volnější, dynamičtější a flexibilnější v porovnání s povinným vyučováním. Kromě poznání zprostředkovávají dětem i prožívání, sociální kontakty a možnosti praktického konání.

Na rozdíl od školy je jejich působení výběrové, nikoliv plošné. Tím, že se zájemci sami rozhodují o své účasti, je individuálně podmíněná motivace silnější. Zaměření souběžných volnočasových aktivit je především na osobnost jedince samotného.

Jednorázové aktivity

Hofbauer (2004) uvádí, že v posledních desetiletích se na českých školách začaly uskutečňovat aktivity, jež mají ráz příležitostné, jednorázové volnočasové činnosti. Jejich cílem je rozšíření či prohloubení obsahu vyučovacího procesu a také oddechová či kompenzační funkce. Do jednorázových aktivit autor řadí: návštěvy historických památek, kulturních, sportovních či jiných akcí; různé školní slavnosti, zábavy, plesy; mezitřídní či meziškolní sportovní utkání, popřípadě jiná soutěžní setkání; lyžařské výcvikové zájezdy a školy v přírodě; putovní, stálé prázdninové tábory či zahraniční zájezdy, jejichž organizátorem je škola. (s. 69)

Žumárová (2006) zmiňuje formy činností, které jsou zahrnuty do výchovně vzdělávacího procesu a označovány za „sdílené“ volnočasové aktivity. Domnívám se, že hovoří o stejných činnostech jako Hofbauer (2004), ale používá jiného termínu.

Dle Žumárové (2006) se do sdílených volnočasových aktivit řadí: kulturně poznávací zájezdy, výlety, exkurze, slavnostní akademie, kulturní, sportovní a turistické akce, aj.

Žumárová (2006) dále uvádí, že tyto činnosti se samozřejmě odlišují od běžného vyučování, žáci mají prostor projevit svou osobnost, většinou jsou pro ně vítanou změnou. Pro tyto činnosti je také charakteristická změna prostředí, s níž souvisí i změna náplně a obsahu činností. To vše dává učiteli možnosti pro navázání bližšího kontaktu s žáky, ovšem na druhé straně je od učitele očekávána odbornost, tedy dostatek znalostí, a minimum organizačních znalostí a zkušeností z oblasti činností ve volném čase

V závěru Žumárová (2006) poukazuje na nedostatečné využívání možností škol v rozvoji žáků v oblasti „sdíleného“ volného času. Jako příčiny se jeví zejména ty ekonomického charakteru.

Soutěže

Soutěže žáků škol, vyžadující dlouhodobější pozornost a také trvalejší zapojení účastníků, navazují na jednorázové aktivity. Ve své publikaci Hofbauer (2004) uvádí místní, regionální, celostátní a mezinárodní soutěže žáků škol, jejichž soustava vznikla v poválečné době a počet účastníků soutěží má stoupající tendence.

Pravidelná zájmová činnost

Mezi další souběžné volnočasové aktivity, které nabízí škola, se řadí pravidelná zájmová činnost. Tento pojem dle autora zahrnuje zájmové kroužky, soubory umělecké tvořivosti a sportovní družstva, jejichž působení má dlouhodobou kontinuitu. Co se týče základních škol, jsou tendence příznivé.

3.2.4 Úloha žákovské samosprávy

B. Hofbauer se ve svých publikacích podrobně věnuje úloze žákovské samosprávy. Upozorňuje na fakt, že právě prostřednictvím žákovské samosprávy se mohou děti podílet nejen na činnosti školy, ale také na rozvoji jejích volnočasových aktivit.

3.2.5 Školní prostředí

Na základní škole si děti vytvářejí vlastní podskupiny, které v některých případech mohou být zárodkem asociálních skupin, týká se to již dětí na prvním stupni. Při systému výuky, kde převládá frontální vyučování, se aktivně zapojuje jen malá část

dětí. Je známo, že u žáků, kteří se neparticipují, je vyšší pravděpodobnost k sociálnímu selhání a k osvojení si sociálně negativního chování. Největším rizikem je nuda a stres. Tyto rizikové faktory mohou vést až ke vzniku násilí, šikaně, závislosti na droze a dalším jevům, které jsou společensky negativní.

Škola by tedy neměla být místem soutěžení dětí v reprodukci znalostí. Škola, kde děti nejsou vedeny k samostatnosti a kde převládá pouze kázeň, může představovat rizikové prostředí pro rozvoj společensky nežádoucích jevů. Naopak by škola měla rozvíjet tvořivost a prosociální dovednosti, uvědomovat si skupinovou dynamiku, aby zamezila rozvoji těchto jevů.

Součástí výuky a života ve škole vůbec by mělo být působení k osvojení si kompetencí zdravého životního stylu, jež jsou považovány za nejdůležitější preventivní nástroj.

Celkové klima školy má podle B. Hofbauera (2004) také vliv na rozvoj osobnosti jedince. V této souvislosti autor poukazuje na stále převládající stereotypní frontální přístup při výuce, jenž je doprovázen předkládáním hotových poznatků a dominantním postavením učitele. K tomu autor dodává, že právě volnočasové aktivity mohou být přínosné díky své podpoře iniciativy, motivace aktivní účasti a týmové spolupráce žáků.

3.3 Školská zařízení pro zájmová vzdělávání a další subjekty

Na základě vyhlášky č. 74/2005 jsou dle § 2 stanoveny následující formy zájmového vzdělávání:

- příležitostná výchovná, vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost nespojená s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykovává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání;
- pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost;
- táborová činnost a další činnost spojená s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykovává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání;

- osvětová činnost včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby a vedení k prevenci sociálně patologických jevů;
- individuální práce, zejména vytváření podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů;
- využití otevřené nabídky spontánních činností.

3.3.1 Školská zařízení pro zájmová vzdělávání

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou dle § 3 výše uvedené vyhlášky vymezena takto:

- středisko volného času
- školní klub
- školní družina

3.3.2 Školní družiny a školní kluby

Ve volném čase žáků působí školní družiny (ŠD) a školní kluby (ŠK). V současnosti je největším těžištěm jejich působnosti 1. stupeň základních škol.

Pro žáky 1. – 5. tříd jsou určeny školní družiny, žákům 6. – 9. tříd školní kluby. Vychovatelé školních družin a školních klubů jsou se žáky v každodenním styku, mohou působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny, mají možnost pravidelného kontaktu s rodiči, pro své výchovné působení v době mimo vyučování mají vhodnou kvalifikaci, jsou členy pedagogické rady a spolupracují s vedením školy a ostatními pedagogy. Na základě těchto faktů podle Pávkové a kol. (2002, s. 113, 114) mají školní družiny a školní kluby předpoklady k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků.

V zaměření školních družin a školních klubů jsou však specifické rozdíly vyplývající z věkových odlišností dětí. Účast žáků 2. stupně ve školních klubech je spíše dobrovolná, v případě žáků 1. stupně většinou nutná z důvodu zajištění péče a dozoru o dítě. Činnosti v těchto dvou školních zařízeních navazují na vzdělávací činnost základní školy. Jedná se zejména o odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné činnosti a přípravu na vyučování.

3.3.3 Střediska volného času

Pojem střediska volného času zahrnuje domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Domy dětí a mládeže (DDM) plní rekreačně a výchovně-vzdělávací funkci, mají širokou zájmovou působnost. Stanice zájmových činností se specializují na konkrétní zájmové oblasti. Střediska volného času mají nárok na státní příspěvky, jejich zřizovateli mohou být školský úřad, obec, církev, soukromý či jiný subjekt.

3.3.4 Další jiné organizace

O volný čas dětí a mládeže pečují i další organizace, jež si dle svého zaměření vytyčují různé cíle vzdělávacího, výchovného nebo rekreačního zaměření.

S dětmi a mládeží pracují: Sdružení dětí a mládeže, Junák, Pionýr, Česká tábornická unie, Duha, Hnutí Brontosaurus, YMCA, občanská sdružení, tělovýchovné a sportovní organizace (např. Sokol), organizace církví a náboženských společností.

Nelze však opomenout důležitou roli ZUŠ a jazykových škol.

4 Vliv učitele

Vedle rodičů a jiných členů rodiny hraje v životě dítěte významnou roli učitel. Obzvláště hovoříme-li o učiteli prvního stupně. Dítě vnímá veškeré vnější projevy učitele, jeho způsoby chování, hodnotovou orientaci, pokud má k učiteli kladný vztah, identifikuje se s ním a učitel se pro dítě stává vzorem. Je tedy velmi důležité, aby učitel byl osobnost, kvalitním vzorem pro dítě, protože ho v určité míře ovlivňuje.

Dítě se učí různými formami sociálního učení ve styku s ostatními jedinci žít ve společnosti.

Čáp (2001) uvádí přehled nejdůležitějších forem sociálního učení:

- napodobování;
- učení sociálním posilováním (odměnou a trestem);
- učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů;
- observační učení (zástupné učení);
- sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli. (s 192)

Čáp (2001) potvrzuje, že učitel základní školy je jedním z dalších modelů ve vývoji dítěte, které na dítě mohou působit hned po jeho prvním modelu, matce. Toto působení se zakládá se na osobním vztahu dospělého a dítěte. Je možné, že v některých případech učitel nahrazuje chybějící model, který nedostatečně zajišťuje jeden z rodičů.

Myslím, že by si každý učitel měl být vědom skutečnosti, že dítě ovlivňuje v mnoha směrech. To se týká i volnočasových aktivit. Učitel se může stát kladným modelem i v této oblasti, což pro jedince, který nemá ve svých rodičích pozitivní vzor, může být jistou záchranou před osvojováním si chování negativního modelu rodiče.

Nyní bych se zaměřila na učitele a různé aspekty, související s touto profesí.

4.1 Učitelská profese

O učitelské profesi se mnohdy hovoří jako o poslání. Často zaznívá, že se jedná o službu společnosti. Pojďme se však podívat, jak na učitelskou profesi nazírají odborníci.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují učitelskou profesi jako sociální pracovní roli, jež je spojená s výkonem souboru určitých činností, jejichž smyslem je působení na chování, přesvědčení a cítění žáků, dále předávání znalostí, dovedností a návyků vytvořených kulturou předchozích generací (s. 262).

Výše zmínění autoři uvádějí tyto body, které jsou charakteristické pro učitelské povolání:

- existence systematické pedagogické teorie, o niž se učitelská činnost opírá;
- nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, formální podmínkou je vysokoškolské studium;
- existence společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí autorita učitelů;
- existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů;
- existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti (s. 262).

Do charakteristik profese dále zahrnují roli učitele ve společnosti, jeho sociální status a prestiž.

Co se týče konkrétního vymezení učitelské profese, Průcha (2002a) i Vašutová (2007) otevírají otázku, zda se nejedná spíše o semiprofesi. Průcha (2002a) se odkazuje na americké odborníky A. C. Ornstein a D. U. Levine, kteří se věnují otázce učitelské profese. Argumentují tím, že učitelství nesplňuje všechna kritéria, aby se na něj mohlo nazírat jako na profesi. Průcha (2002a) uvádí argumenty výše zmíněných amerických odborníků ve své publikaci, které zastávají pojetí učitelství jako semiprofese, jsou jimi:

- vykonávání učitelské profese bez licence; v českých poměrech neaprobovaní učitelé nebo maturanti, kteří vyučují na základních školách;
- nevymezení souboru profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání, v důsledku toho odlišné požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů; v českém prostředí problematika akreditace některých pedagogických fakult, diskuse o délce typu přípravy učitelů pro 1. stupeň základní školy;
- možnost osob z laické veřejnosti mluvit do záležitostí vzdělávání; v našem prostředí laické názory žurnalistů, politiků aj. na výkon a kvalitu učitelského povolání (s.175).

K argumentaci amerických odborníků bych ráda přidala další argumenty sociologů a pedagogů, které uvádí Vašutová (2007, s. 11), jedná se o:

- vysoký počet pracovníků v učitelské profesi (170 tisíc na primárních a sekundárních školách),
- feminizace učitelské profese,
- hierarchizace učitelské profese dle stupňů škol,
- sociální původ učitelů je celkově nižší než u tradičních profesí,
- lineárnost učitelské dráhy bez kariérních stupňů,
- interdisciplinární znalosti vystupují jako protiklad vysoce specializovaných znalostí jiných uznávaných profesí,
- vymezené podmínky školního vyučování a nízký věk klientů vede ke snižování prestiže.

J. Průcha (2002a) uvádí dále ve své publikaci sociologický přístup k profesím. Jedná se o kategorizaci profesí dle Machonina, Tučka a kol, jež je odvozena ze škály složitosti práce. Má podobu devíti kategorií, profese s nejnižší složitostí práce jsou v první kategorii, oproti tomu profese s nejvyšší složitostí práce v kategorii deváté. V této škále se profese učitelů základních škol objevuje v sedmé kategorii, která je charakterizována jako práce vysoce složitá a kvalifikovaná, ovšem s omezenou samostatností (s. 176 – 177).

Otázce samostatnosti se věnuje také Vašutová (2007) a dodává, že právě školské normy omezují míru autonomie, konkrétně tedy rámcové a školské vzdělávací programy. K tomu ovšem podotýká, že do určité míry je učiteli dána autonomie, např. v rozhodování o pojetí učiva, strategii vyučování, při volbě učebnic atd.

Autorka však upozorňuje na fakt, že ve skutečnosti některým učitelům částečná autonomie vyhovuje, jako pravděpodobnou příčinu považuje osobní zodpovědnost učitele za vzdělávací procesy a výsledky, dále změnu profesního chování, které jsou autonomií vyžadovány. Tyto aspekty mohou některým pedagogům připadat náročné do té míry, že se s pokyny shora a vnějšími zásahy spokojí. Přesto však podotýká, že profesní autonomie posiluje profesní sebevědomí a může být podporována vzděláním a seberozvojem učitele.

4.1.1 Otázka společenské prestiže

Vezmeme-li v úvahu sociologické pojetí učitelské profese, domnívám se, že s vyšším číslem kategorie by měla přímou úměrností růst i společenská prestiž profese. Podíváme-li se konkrétně na profesi učitelů základních škol, jež se ocitá v sedmé kategorii společně s vedoucími pracovníky velkých organizací, personalisty, právními poradci, profesionálními sportovci aj., je na ni pohlíženo z hlediska společenské prestiže stejně?

Co vlastně je prestiž? V českém jazyce má ekvivalenty „vážnost“, „důležitost“, či „významnost“, jedná se o pojem z oblasti hodnotových soudů (Průcha, 2002a, s.185), je významnou podmínkou existence a také rozvoje každé profese. Různé profese a zaměstnání jsou posuzovány veřejností na základě toho, jakými hodnotami přispívají k jejímu prospěchu. První příčky zaujímají tradiční profese (lékař či vědec), objevují se však nové profese, které usilují o nejvyšší místa (např.: programátor nebo manažer). Prestiž mohou ovlivnit jednak příslušníci jednotlivých profesí, jednak společenské tlaky. (Vašutová, 2007, s. 20).

Učitelé i studenti učitelství, jak uvádí Vašutová (2007), mají pocit, že je jejich profese společností hodnocena poměrně nízko. Ovšem mezinárodní i česká šetření tuto podmínku vyvrátila, profese učitele základní školy se ocitá na sedmém místě ve škále prestiže povolání.

Tato profese se však v posledních letech potýkala s neustálou sledovaností a kritikou ze strany společnosti. Profesní statut přisuzuje učitelům realizaci vzdělávací politiky státu, zejména ve vypjatých politických situacích. Pro svou ideologickou loajalitu byli zejména v 90. letech 20. století učitelé kritizováni. Jak upozorňuje Vašutová (2007, s. 21), většina učitelů vykonávala svou činnost bez ohledu na vliv státní ideologie. Domnívám se však, že názor části společnosti na učitelskou profesi a tím i její společenskou prestiž, je stále negativně ovlivňován souvislostmi z dob minulých.

Vezměme to nyní z úhlu pohledu učitelů. Ti se domnívají, že společnost neumí dostatečně ohodnotit jejich společenskou odpovědnost a pedagogické výkony, což se promítá mimo jiné i do finančního odměňování, které bývá považováno za jeden z problémů učitelské profese. Učitelé nejsou s finančním odměňováním spokojeni a jejich nespokojenost je myslím oprávněná. Podhodnocování učitelů, ale i jiných společensky prospěšných profesí, je podle mého názoru společensky negativním jevem, který by mohl vyústit v odliv profesí do zahraničí právě z důvodu nedostatečné satisfakce, ať už z důvodu nízkého finančního ohodnocení v komparaci s jinými, společensky méně uznávanými profesemi, či dalších důvodů různého charakteru

Názor veřejnosti na společenskou prestiž v souvislosti s otázkou finančního ohodnocení učitelů je, jak se domnívám, založen na poněkud zkreslené představě. Nyní předložím jednotlivé body, podle nichž je dle mínění veřejnosti učitelská profese zvýhodněna:

- zkušenější učitel se nemusí na vyučování připravovat, jeho práce je pouze rutinní;
- učitelé mají dlouhé období prázdnin;
- učitelé splní svou denní vyučovací povinnost a pak mají mnoho volného času;
- učitelé nižších stupňů škol nepotřebují k výkonu profese specializované odborné znalosti (Vašutová, 2007, s. 21-22).

4.1.2 Otázky spojené s profesí učitele

Nyní bych ráda zmínila některé otázky týkající se profese učitele, které Vašutová (2007) ve své publikaci pokládá a které stojí za zamyšlení. Jednou z nich je otázka, zda je pro učitelství příznačný požadavek vysoké úrovně znalostí (s. 9). Autorka odpovídá na tuto otázku kladně, zmiňuje hierarchizaci profese, se kterou je spjat požadavek kvantity a kvality znalostí pro výkon profese učitele. Struktura vzdělávacího systému ovlivňuje hierarchii učitelů, kteří působí v daných stupních a druzích škol. Je obecně známo, že je nižším stupňům škol přisuzována nižší úroveň odbornosti. Ovšem, jak zmiňuje Vašutová (2007), rozsah a úroveň odbornosti jsou pro každý stupeň jiné. Každopádně je obecně na učitelskou profesi kladen požadavek interdisciplinární znalosti, zejména pro základní vzdělávání, kdy je budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst žáků nejvíce ovlivňován.

Autorka se věnuje také otázce etického kodexu učitelské profese a zmiňuje spojitost etické stránky s osobností učitele. Ta se projevuje v míře empatie a tolerance, v sociální komunikaci, v přirozené autoritě, v osobní a zákonné zodpovědnosti, atd. (2007, s. 11).

V této otázce považuje Vašutová (2007) za závažný problém nejen definici etického kodexu, ale i jeho respektování učiteli, do něhož zahrnuje porušování etických zásad mezilidských vztahů, „pedagogického tajemství“, a zásady objektivnosti v hodnocení žáků (s. 11). Tuto otázku uzavírá prohlášením o stálé absenci kodexu českých učitelů a vyzývá k pěstování profesní etiky již na pedagogických fakultách a jejímu zařazení do studijních programů.

Autorka se dále zabývá absencí profesní organizace (např. komory, asociace), jež by sdružovala příslušníky dané profese. Upozorňuje, že je třeba si uvědomit, že učitelé, jako profesionálové, musí přijmout určitý model profesního chování, jímž by reprezentovali svou profesní skupinu, jak po odborné stránce, tak po stránce etické. Vašutová (2007) poukazuje na existenci některých iniciativ či sdružení, které mají za cíl přispívat k reformě školství, na otázku profesní kultury učitelů není prostor. V závěru tohoto problému autorka připomíná, že utvoření profesní komory učitelů bylo diskutovaným tématem v souvislosti s formulováním Národního programu rozvoje

vzdělávání a že doposud se ani v jiných zemích nezdařilo učitelům profesní komoru vytvořit.

4.1.3 Otázka pojetí vysokoškolské výuky budoucích učitelů v souvislosti s kompetencí pedagoga volného času

Otázka pojetí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů je neustále diskutována nejen v České republice, ale i v ostatních zemích. Věnuje se jí řada odborníků. Oblast vysokoškolské přípravy učitelů je velmi zajímavá, ale vzhledem k tématu diplomové práce bych se zaměřila pouze na přípravu učitelů prvního stupně vzhledem ke kvalifikaci pedagoga volného času, kterou získají současně se svou kvalifikací učitele prvního stupně ZŠ.

Kritiku výuky neopomíjí Vašutová (2007), která podle jejích slov neodpovídá budoucí profesi učitele. Jako příčiny uvádí, že je výuka příliš akademická či naopak příliš metodická.

Na základě požadavků na učitele, kterými jsou odbornost, dostatek znalostí a minimum organizačních znalostí a zkušeností z oblasti volného času, Žumárová (2006) upozorňuje na fakt, že současné vysokoškolské pojetí přípravy učitelů tuto oblast spíše opomíjí.

Autorka dále popisuje další nepříznivě působící fakta, a to změny učebních plánů, úsporná opatření, jež se projevují omezováním přípravy budoucích učitelů v rámci této oblasti. Žumárová (2006) přikládá velkou pozornost tomuto problému a při přípravě budoucích učitelů mimo odborné oborové přípravy vyzdvihuje důležitost orientace na oblast přípravy a organizačního zajištění mimoškolních akcí, včetně aktuálních právních předpisů a metodických rad.

Autorka hovoří o volném čase jako o významném fenoménu pro kultivaci osobnosti, rozvoj dispozic, nadání a talentu jedince. Za problematickou oblast označuje efektivní využívání volného času ve spojitosti se školou a mimoškolními organizacemi. Zde vyzdvihuje osobnost těch, kteří organizují a usměrňují aktivity dětí a mládeže, tedy pedagoga, vychovatele a sociálního pedagoga.

V závěru Žumárová (2006) vyzývá ke zlepšení v oblasti pregraduální přípravy učitelů, kde přiklání velkou pozornost přípravě v oblasti metodiky, organizace a právních aspektů trávení volného času.

4.2 Kvalifikace učitele

Učitelská profese je ve svých kategoriích dle Vašutové (2004) definována na základě tzv. odborné kvalifikace, již lze vymezit jako teoreticky a zkušenostně podmíněnou oprávněnost vykonávat funkci pedagogického pracovníka; tedy vychovávat a vzdělávat děti, mládež a dospělé v duchu požadavků, které klade společnost.

Obecný termín kvalifikace je dle definice Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.110 – 111) vnímán jako způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo sjednaný druh pracovní činnosti, pro které je předepsaný stupeň složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a vyžadovaná kvalita.

Utváření kvalifikace učitelů začíná v přípravném vzdělávání, pokračuje nabýváním pedagogických zkušeností, prohlubování a zvyšování kvalifikace je možné získáváním dalšího vzdělání.

Vedle pojmu kvalifikace operuje Průcha (2002b) s termínem pedagogická způsobilost, o které hovoří, že má v porovnání s kvalifikací širší obsah i závažnost. Vysvětluje to tak, že osoba, jež dosáhla kvalifikace učitele, ještě nemusí mít způsobilost k výkonu svého povolání. Autor tím naráží na skutečnost, že některé předpoklady k profesi učitele nelze získat vzděláváním; musí být zakotveny v osobnosti učitele jako vrozené či osvojené prostřednictvím praxe. Jako příklad uvádí zodpovědnost za výsledky vlastní práce, kterou nelze nikterak nastudovat.

Požadované předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka jsou stanoveny v Zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Jsou jimi:

- plná způsobilost k právním úkonům;
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;
- bezúhonnost;
- zdravotní způsobilost;

➤ znalost českého jazyka.

V případě druhého výše zmíněného bodu je stanovena požadovaná vysokoškolská úroveň vzdělání pro učitele. O možnostech získání odborné kvalifikace učitele prvního stupně základní školy hovoří konkrétně § 7 hlavy II daného zákona.

Současně se získáním odborné kvalifikace učitele prvního stupně základní školy získává pedagog i odbornou kvalifikaci pedagog volného času na základě § 17 hlavy II téhož zákona.

Zde bych si dovolila podotknout, že co se týče náplně vzdělávání studentů v oboru Učitelství pro 1. stupně ZŠ na PedF UK v Praze, není ve studijním plánu žádný kurz, jenž by studenty podrobně či alespoň částečně připravoval na tuto odbornou kvalifikaci. Mohla bych tedy pochybovat, zda-li je tato odborná kvalifikace pedagoga volného času právem přisuzována každému absolventovi oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Na druhou stranu část uchazečů o studium Učitelství pro 1. stupeň základní školy má zájem o tento obor právě z toho důvodu, že se věnuje volnočasovým aktivitám dětí již před zahájením vlastního studia na Pedagogické fakultě.

Co se týče kurzů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, jejich náplň zasahuje do mnoha disciplín, absolvent tak má široký rozhled. Lze se domnívat, že absolvent tohoto oboru má tedy vysoké předpoklady pro zvládnutí povinností souvisejících s kvalifikací volného času v porovnání s ostatními učiteli, jimž na základě § 17 hlavy II Zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je tato kvalifikace přisuzována; tedy učitelům 2. stupně ZŠ, učitelům středních škol, učitelům uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři a dále učitelům jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

4.3 Problémy učiteléské profese

Některé problémy učiteléské profese už byly částečně zmíněny v předchozích kapitolách Vašutová (2004) se ve své publikaci zabývá a podrobně rozebírá jednotlivé problémy této profese. V očích veřejnosti i samotných učitelů provází učiteléské povolání větší množství problémů než jiné profese, někteří jsou dokonce přesvědčeni i o tom, že jsou to právě učitelé, kteří některé problémy vytvářejí. Jako příčinu uvádějí, že škola a učitelé jsou neustále monitorováni a podrobováni kritice ze strany odpovědných kontrolních subjektů, veřejnosti a v neposlední řadě žáků a jejich rodičů. Navíc vyskytne-li se nějaký problém, je ihned medializován a mnohdy médií propírán.

Je nutné podotknout, že každou profesi doprovází nějaké problémy, jež je zapotřebí chápat jako relativně trvalou bariéru či obtíž. Za určitých podmínek se nabízí možnost minimalizace či dočasné eliminace některých problémů.

Specifika učiteléské profese, která mohou být příčinou některých problémů:

(Vašutová 2004, s. 42)

- učitel vykonává unikátní výchovnou a vzdělávací službu veřejnosti, jelikož připravuje mladou generaci pro budoucnost společnosti, z toho důvodu je pod neustálým tlakem očekávání a požadavků ze strany společnosti;
- klientela učitele je mnohonásobná: žáci, jejich rodiče, stát; jejich požadavky a očekávání se mohou lišit; v průběhu profesního života každého učitele se klientela proměňuje, s ní i očekávání a požadavky;
- žáci patří do nižší věkové kategorie a jako sociální skupina mají nižší společenský status, což se promítá i do společenské prestiže učitelů;
- učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi, mezi které se řadí rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost vůči stresům, profesní sebevědomí;
- učitelství je feminizovanou profesí, čímž pádem ženský element významně vstupuje do pojetí profese a do klimatu třídy a školy;
- učitel má status státního zaměstnance a jeho profese je považována za veřejnou službu;

- výkon profese učitele je stanovován pracovními podmínkami, společnost klade na učitele vysoké nároky, ty však nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát;
- školství jako systémový rámec učitelského povolání prokazuje setrvačnost ve fungování, to se promítá do dynamiky profese, která kopíruje stav školství.

4.3.1 Zátěžové situace a rizikové faktory

Průvodním jevem učitelské profese je všudypřítomný stres, jehož příčiny je obtížné minimalizovat či eliminovat, jelikož jsou podstatou učitelské práce. Vašutová (2004) má na mysli především výchovné, vzdělávací problémy, ale také vztahové problémy.

Průcha (2002b) zmiňuje zdroje zátěže učitelů, které mohou spočívat ve třídě, učitelském sboru, ve vztazích učitelů s rodiči žáků nebo školskými úřady aj. (2002b, s. 68)

Autor upozorňuje, že ve skutečnosti se nejedná jen o stres ve smyslu psychofyzilogické reakce organismu, ale o výskyt ještě dalších příčin a projevů zátěže, jako příklad uvádí pracovní nespokojenost.

Psychická pracovní zátěž má dopady na psychiku jedince, které se projevují např.: sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací, depresi a celkovou podrážděností. Má ale dopady i na somatický zdravotní stav, kdy se dostavuje únava, závratě, bolesti hlavy, nespavost, záživací obtíže, může dojít k zhoršení fyzické kondice a k poklesu pracovní výkonnosti. Vašutová (2004) uvádí, že přes výše zmíněné poznatky, které byly zjištěny na základě empirického výzkumu, se nevěnuje příliš pozornosti péči o zdraví učitelů a jejich životní styl.

Považuji za důležité, aby společnost věnovala více pozornosti tomuto problému, jelikož dlouhodobě působící stres, jak upozorňuje Vašutová (2004), vyvolává u učitelů syndrom vyhoření.

4.3.2 Problémy související s pedagogickým sborem

Vašutová (2007) poukazuje na tři typické problémy, jež se týkají pedagogického sboru; jsou jimi: **kvalifikační struktura, stárnutí a feminizace.**

Kvalifikační struktura pedagogických sborů podle Vašutové (2007) není zcela odpovídající potřebám škol ani nárokům na kvalitu vzdělávání. Jednou z příčin je odliv učitelů do jiných profesí, převážně z důvodu neuspokojivého finančního ohodnocení či rušení tříd nebo škol pro nízký počet žáků. Takto uvolněná místa bývají mnohdy obsazena učiteli v důchodovém věku či nekvalifikovanými pracovníky. Autorka také upozorňuje na fakt, že mnozí absolventi pedagogických fakult nenastupují na učitelská místa. Důvody jsou převážně finančního charakteru, ale mohou jimi být také obavy z náročné práce.

Stárnutí pedagogických sborů souvisí s odchodem učitelů z učitelské profese do jiných zaměstnání. Děje se tak zejména u věkové skupiny učitelů mezi 30. až 50. rokem věku, která je nejvýkonnější. Připočítáme-li k tomu skutečnost, že mladí učitelé, jak již bylo uvedeno, nenastupují do svých oborů, tím pádem je skupina pedagogů, kteří zůstávají v pedagogických sborech, staršího věku, a bývá často doplňována učiteli z řad důchodců. V závěru této problematiky autorka hovoří o možnostech, které by mohly omladit pedagogické sbory, jsou jimi lepší platová politika, bytová politika, dále možnost kariéry a oceňování učitelů, kteří jsou vynikající.

Pro učitelské povolání je charakteristickým jevem také vysoké zastoupení žen. Co se týče **feminizace** této profese, Průcha (2002a) uvádí, že je to jeden z negativních rysů školského systému, který se v českém školství extrémně rozvinul. Vašutová (2007) se o feminizaci vyjadřuje jako o přirozeném socioprofesionálním jevu, který se projevuje ve všech stupních tohoto povolání. Podíváme-li se na základní školu, působí zde přes 80% žen (Vašutová 2007, s. 19). Průcha (2002a, s. 181) toto procentuální vyjádření zpřesňuje a uvádí 84,5% žen na základních školách. Procentuální zastoupení mužů na základních školách je na druhém stupni daleko vyšší, než na stupni prvním. Vyplývá to i z údajů Průchy (2002), který poznamenává, že podíl žen na prvním stupni základních škol dosahuje až 94%.

Feminizace je charakteristická již pro přípravné vzdělávání. Vyšší zájem o studium učitelství projevují ženy, zastoupení mužů se snižuje již v průběhu studia, jejich počet ubývá po absolutoriu, kdy buď nenastupují na učitelská místa, či opouštějí tento obor brzy po nástupu.

Rysy feminizace se v učitelství projevují prostřednictvím pedagogického rozhodování, jednání i chování, které mají mnoho negativních ale i pozitivních

charakterů. Celkově vzato, mužský element by v učitelství byl prospěšný, alespoň co se týče interpersonálních vztahů či klimatu pedagogických sborů, jak podotýká Vašutová (2007).

4.3.3 Další problémy

Dalším zajímavým problémem, kterému Vašutová (2004) věnuje pozornost, je **profesní sebevědomí**. V této souvislosti zmiňuje, že učitelé neumí dostatečně argumentovat pro své požadavky, které se týkají jejich profese. Usuzuje, že učitelé mají nízké sebehodnocení, z čehož vyplývá nízké profesní sebevědomí. Vznik nízkého sebehodnocení vysvětluje porovnáváním učitelů s odborníky v oborech, které jsou podobné předmětům, které vyučují. Zjištění nižší úrovně a rozsahu znalostí vede k poklesu jejich sebevědomí. Považuji za důležité zmínit autorčinu připomínku, ve které upozorňuje, že odbornost učitelů spočívá ve strategiích zprostředkování poznání a oborů lidské činnosti, ve sdělování poznatků a jejich sdílení se žáky.

Neméně podstatným problémem je podle Vašutové (2004) **profesní deformace**, která se projevuje, když se jedinec příliš identifikuje se svou profesí. Průcha (2002b) hovoří o psychických či tělesných změnách jedinců, k nimž dochází při dlouhodobém a intenzivním vykonávání určitých povolání. Autor jev nazývá **profesionální deformace** a odkazuje na identifikaci jejích projevů, které zpracovali O. Řehulková a E. Řehulka, a podle nich roztříbili do dvou skupin:

- **výrazové projevy:** tělesný zevnějšek, pantomimika, mimika, hlas a řeč, rukopis, aj.;
- **způsoby chování:** základní vlastnosti chování, chování k sobě, chování k dospělým, chování k dětem, kultivovanost chování, jednání v zátěžových situacích, sebekontrola. (Průcha 2002b, s. 74)

V případě učitelské profese je profesní deformace vnímána výrazněji než u jiných profesí, jelikož učitelé přenášejí svou profesní roli s charakteristickými modely chování, jež jsou vázány i na věkovou kategorii žáků, jimž se věnují, do civilního života. Učitel bývá rozpoznáván, protože má sklony k napomínání, poučování, kontrolování dokonce i trestání. Tyto zmíněné projevy uplatňuje ve vlastní rodině, ale i v jiných prostředích. Na druhou stranu existují i pozitivní projevy, které vyplývají

z charakteru profese učitele, jako družnost, zvědavost, schopnost organizace, zájem o druhé a ochota pomoci, smysl pro pořádek a řád (Vašutová 2004, s. 47)

4.4 Kompetence učitele prvního stupně

Kompetence učitelů jsou na poli české pedagogiky často diskutovaným tématem. Spilková (2004, s. 111) uvádí, že koncept primárního vzdělávání, který dává důraz na osobnostně rozvíjející dimenzi, implikuje nové pojetí učitelství prvního stupně ZŠ, změnu rolí a také klíčových kompetencí.

Ve vymezení pojmu kompetence nejsou odborníci jednotní. Vašutová (2007) udává, že se tento pojem užívá obvykle jako o způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost či pravomoc (s. 28).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) hovoří o kompetenci učitele jako o souboru profesních dispozic a dovedností, jimiž má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi (s. 103).

Spilková (1998, s. 64) profesionální kompetenci pojímá jako „...komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“

Vašutová (2004, s. 92) nabízí komplexní definici kompetence učitele, uvádí, že: „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.“

Vašutová (2004) hovoří o profesním standardu učitele, který stanovuje, co by měl znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby získal oprávnění kvalifikovaně vykonávat svou profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. Autorka vymezuje sedm oblastí kompetencí učitele:

- předmětová/oborová;
- didaktická a psychodidaktická;
- pedagogická;
- diagnostická a intervenční;

- sociální, psychosociální a intervenční;
- manažerská a normativní;
- profesně a osobnostně kultivující;
- ostatní předpoklady. (2004, s. 105)

Další odbornicí, která se zabývá vzděláváním učitelů, je Spilková, která vymezuje složky profesní kompetence učitele takto:

- kompetence odborně předmětové;
- kompetence psychodidaktické;
- kompetence komunikativní;
- kompetence organizační a řídicí;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence poradenská a konzultativní;
- kompetence reflexe vlastní činnosti. (1998, s 136)

Výše uvedené kompetence vycházejí z toho, jaký by učitel měl být. Představují požadavky na rozsáhlou škálu činností. Je otázkou, dokáže-li každý učitel dostatečně splnit nároky, které jsou na něj prostřednictvím profesních kompetencí kladeny.

Nyní bych ráda uvedla přehled dovedností, které vycházejí z toho, co dnešní učitel v praxi dělá. Ch. Kyriacou (1996, s. 23) vymezil sedm klíčových dovedností učitele, jež samy o sobě představují obsah pedagogických kompetencí učitele, jsou jimi:

- **plánování a příprava:** dovednosti, jež se podílejí na výběru výukových cílů, dané učební jednotky, volbě cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, dovednosti volit nejlepší prostředky, aby bylo dosaženo těchto cílů;
- **realizace vyučovací jednotky:** dovednosti, které jsou potřebné pro úspěšné zapojení žáků do učební činnosti, zejména ve vztahu ke kvalitě vyučování;
- **řízení vyučovací jednotky:** dovednosti, jež jsou potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby žáci udrželi pozornost, zájem a aktivní účast na výuce;

- **klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení pozitivních postojů žáků k vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech;
- **kázeň:** dovednosti, jež jsou potřebné k pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků;
- **hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti, které jsou zapotřebí pro hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení, tak při hodnocení sumativním;
- **reflexe vlastní práce a evaluace:** dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem zlepšit svou činnost v budoucnu.

Ke každé z těchto dovedností popisuje autor konkrétní činnosti, které jsou náplní práce profesionálně úspěšného učitele.

Nyní bych ráda dodala několik poznámek V. Spilkové k profesionalitě učitele v souvislosti s kompetencemi. Spilková (2004) uvádí, že východiskem se stává pojetí profesionality, kde hraje důležitou roli rozšíření působnosti učitele a je kladen důraz na socializační procesy, všeobecné ovlivňování žákova vývoje a celkovou kultivaci osobnosti. Díky těmto nárokům na učitele roste šíře záběru jeho působení a zodpovědnosti za dítě. Model široké profesionality znamená proměnu učitelských rolí.

Učitel primární školy je podle slov Spilkové (2004) chápán zejména jako facilitátor vývoje a učení dítěte, vytváří kvalitní podmínky a situace ve vzdělávání za účelem vývoje a úspěšného učení dítěte. Jako diagnostik odhaluje individuální zvláštnosti dětí, jeho snahou je dosáhnout vrcholu možností každého dítěte. Učitel je v dnešním pojetí průvodce na cestě za poznáním, pomáhá dítěti v orientaci v okolním světě, inspiruje, podněcuje a pomáhá budovat sebedůvěru a sebeúctu.

V této souvislosti Spilková (2004) upozorňuje na posun v profesních kompetencích, tedy od dominantní kompetence oborové (předmětové), ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické.

Odbornost učitele prvního stupně ZŠ tkví ve schopnosti zprostředkovávat vzdělávací obsah s respektem ke specifice poznávacích procesů dětí mladšího školního věku. Musí se tak díť s ohledem na potřeby a individuální zvláštnosti dětí. Učitel by měl motivovat děti k poznání, učení, aktivizovat dětské myšlení a vytvářet příznivé sociální, emoční a pracovní klima ve třídě, jak objasňuje Spilková (2004).

Autorka za důležitou považuje také kompetenci komunikativní. Požadavek na komunikativnost v mezilidských vztazích je v případě učitele vzhledem ke zvláštnostem dětí mladšího školního věku zvýšen, jak zmiňuje Spilková (2004).

Pro děti v tomto věku je charakteristická silná vazba na učitele, který pro ně představuje významný identifikační vzor a také významnou autoritu. Autorka vysvětluje, že se apeluje na komunikativní kompetence učitele prvního stupně z toho důvodu, že je hlavním učitelem ve třídě, pro děti tedy většinou jediným vzorem.

Spilková (2004) upozorňuje, že nové učitelské pojetí profese s sebou přináší i důraz na kompetence diagnostické a intervenční. Učitel na primární škole pracuje s různorodou populací, může odhalit děti se specifickými vzdělávacími potřebami stejně jako děti s nadáním v nějaké oblasti.

Oborová kompetence je u učitelů primárního vzdělávání charakteristická svou multidisciplinárností. Tato skutečnost je příznivá z důvodu kvalifikace pedagoga volného času, kterou svým vzděláním učitel primární školy získává, jak jsem již zmiňovala výše.

4.5 Možnosti učitele 1. stupně na vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času

Učitel na primární škole je v každodenním kontaktu s dětmi, má proto mnoho možností vést je pozitivním směrem ke kvalitnímu využívání volného času.

Možnosti, které skýtá škola, jsem již uváděla výše, nyní bych se zaměřila spíše na učitele a jeho pedagogické působení na volnočasovou oblast žáků.

Začneme vyučováním. Jelikož je profese učitele primárního vzdělávání v oblasti oborových kompetencí mnohostranná, je zde možnost rozvíjet zájem dítěte ve všech předmětech prvního stupně. Podrobně rozebrané vzdělávací oblasti, průřezová témata a doplňující vzdělávací obory Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se nacházejí výše v kapitole 2.3.

Učitel má prostor pro citlivé a nenásilné ovlivňování volného času dětí v jakékoliv vyučovací hodině. Je k tomu zapotřebí, aby vhodně využil různých příležitostí, které se mnohdy přímo samy nabízejí. Jelikož je pro mnohé děti učitel na

primární škole autoritou, měl by jim být i dobrým vzorem v oblasti volného času. Domnívám se, že by si toho každý učitel měl být vědom a v tomto smyslu zodpovědně jednat.

Následuje stručný přehled možností, kterých může učitel na prvním stupni, dle mého názoru, využít pro vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

4.5.1 Možnosti pedagogické ovlivňování volného času:

- zařazení pravidelného povídání učitele s dětmi o trávení volného času (o víkendu, prázdninách) pedagogicky usměrňovat diskusi: dát větší prostor těm dětem, které mohou ostatní obohatit vyprávěním o svých prožitcích;
- představit své vlastní zájmy, povídat o nich;
- umožnit dětem představit své zájmy různými formami během vyučování;
- využívat informací o volném času dětí ve výuce;
- umožnit návštěvu rodiče, který má zajímavé zájmy či povolání;
- nabízet dětem informace o možnostech trávení volného času v okolí bydliště či školy;
- pravidelně dětem poskytovat informace z kulturního dění v okolí a jiných akcí;
- podporovat aktivní trávení volného času o přestávkách (více uvedeno níže);
- podporovat a využívat veškeré možné druhy souběžných volnočasových aktivit školy;
- podporovat participaci dětí na rozhodování o místě akce;
- spolupracovat s učiteli ostatních tříd a připravovat společně nějaké aktivity, programy a jiné akce;
- spolupracovat s vychovatelkou školní družiny, společně plánovat různé akce a promýšlet jejich návaznost mezi dopoledním vyučováním a odpoledním programem školní družiny;
- pokud je možnost, jet s dětmi na školu v přírodě;
- nechat děti podílet se na odpoledním programu školy v přírodě.

4.5.2 Přestávkový režim

Velmi významný je způsob trávení volného času o přestávkách mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, zabývá se jím také dokument MŠMT (*Volný čas a prevence u dětí a mládeže*, 2002).

Zdravý přestávkový režim vytváří podmínky pro fyzické, psychické a sociální zdraví, zároveň uspokojuje a respektuje potřebu pohybu. Dává podněty k trávení volného času v době mimo vyučování. Je důležité, aby dětem byly nabídnuty aktivity podle jejich zájmu.

Proto by škola měla využívat všechny své dostupné prostory k aktivnímu trávení volného času, prostředníkem by zde mohl být právě učitel, který by děti pozitivně směřoval a nabízel jim možnosti aktivit i o přestávkách.

S ohledem na věk dětí a jejich zájem by měly být v areálu školy rozmístěny koutky pro různé aktivity. Pro 1. stupeň je vhodný společenský, sportovní a dětský koutek, jak je výše uvedeno v dokumentu. Nabídka koutků pro aktivity by měla být založena na individuálním výběru dětí, jejich dobrovolnosti a spontánnosti.

Je otázkou, zda tyto koutky mohou být realizovány v každé škole, bezpochyby závisí na orientaci a politice dané školy, ale také na prostorových podmínkách. Zjistěte by rozmanité možnosti aktivit pro trávení volného času o přestávkách byly ideálním stavem.

4.5.3 Výsledky výzkumu v oblasti volného času

Ráda bych zde uvedla některé informace, které byly zjištěny díky výzkumu z roku 2005, který byl proveden na PF JU. R. Cvach (2006) se pokoušel zjistit, zda učitelé 1. stupně využívají znalostí a dovedností, jež žáci získaly ve svém volném čase, ve výuce. Za velmi zajímavé považuji zjištění nejednoznačnosti závěrů. Autor uvádí, že se liší nejen výpovědi u různých učitelů různých ročníků, ale že se liší i v porovnání s výpověďmi dětí.

Z výzkumu vyplývá, že většina učitelů má přehled o zájmech svých žáků, ale neaktualizují si své poznatky.

Za velmi pozitivní považuji informaci, že téměř všichni dotazovaní učitelé vypověděli, že využívají dovedností a znalostí, jež děti získaly ve volnočasových

aktivitách, ve výuce. Na druhou stranu se také ukázalo, že se tak děje nahodile či spontánně.

Předmětem zkoumání byla frekvence zapojování dětí do výuky, způsoby zapojování, předměty a činnosti, ve kterých jsou děti zapojovány, a také zda dochází k předchozí domluvě učitele se žákem. Výsledky výzkumu ukazují, že si zhruba 60 – 65% učitelů předem plánuje zařazení výstupů dětí, předchází tomu vzájemná dohoda. Je v tomto případě možné mluvit o systematickosti a pravidelnosti. Ovšem domnívám se, že by bylo potřeba procento takto jednajících učitelů zvýšit. Zbývající tak činí pouze nahodile.

Na závěr bych chtěla uvést nejfrekventovanější způsoby vstupů žáků do výuky, které učitelé dětem nabízejí a které byly zjištěny ve Cvachově výzkumu roku 2005. Jsou to:

- referát: z knih, internetu, encyklopedie;
- hra: pro spolužáky, třeba i k objasnění tématu;
- luštění a hledání;
- beseda: děti se ptají spolužáka na to, co je zajímavé z jeho zálib;
- ukázka: předvedení něčeho, především ve výchovách – HV, TV, VV;
- doplnění společných činností, např. doprovod na hudební nástroj ke zpěvu. (2006, s. 68)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Úvod do empirické části

Na základě poznatků získaných v teoretické části diplomové práce a možností, kterých, podle mého názoru, může učitel 1. stupně ZŠ využít ve prospěch kvalitního využívání volného času dětí, jsem vytvořila dotazník, který je materiálem pro empirickou část.

6 Výzkumný problém

Do jaké míry využívají školy a zejména jejich učitelé na prvním stupni své možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času?

7 Cíle výzkumu a výzkumné úkoly

Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry využívají třídní učitelé na prvním stupni základních škol své možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

Nejprve se zaměřím na učitele samotného, kdy se budu snažit zjistit, zda využívá svých možností, aby pozitivně ovlivnil volný čas dětí. Budu také sledovat, zda se nevyskytují rozdíly v odpovědích třídních učitelů jednotlivých ročníků. Dále chci zjišťovat, zda se neliší odpovědi třídních učitelů, kteří mají rozdílnou délku praxe.

Zaměřím se také na učitelovu podporu prvků demokracie; konkrétně, zda a do jaké míry dává učitel prostor pro participaci dětí v oblastech souvisejících s volným časem. Zde budu sledovat, zda se výsledky odpovědí učitelů s rozdílnou délkou praxe nějak významně neliší.

Svou pozornost soustředím také na možnosti školy. Chci zjistit, zda školy využívají svůj potenciál a prostory pro podporu kvalitního využívání volného času dětí. Zde porovnáám výsledky jednotlivých škol a budu sledovat, zda se odpovědi učitelů různých typů škol výrazně neliší.

Dále se zaměřím na spolupráci uvnitř školy; konkrétně třídních učitelů na prvním stupni s vychovateli ve školní družině. Zde posoudím, do jaké míry tito pedagogičtí pracovníci spolupracují v oblasti volného času.

7.1 Hypotézy

Na základě poznatků o této oblasti jsem si zformulovala následující hypotézy.

H1: Začínající učitelé se zajímají o trávení volného času dětí a vedou je ke kvalitnímu využívání volného času více, než učitelé s velmi dlouhou dobou praxe.

H2: Třídní učitelé nižších ročníků (1. a 2.) se zajímají o trávení volného času dětí a vedou je ke kvalitnímu využívání volného času více, než učitelé vyšších ročníků (3. – 5.).

H3: Začínající učitelé podporují participaci a spolurozhodování dětí o společných aktivitách více, než učitelé s velmi dlouhou dobou praxe.

H4: Míra podpory kvalitního využívání volného času školou není závislá na typu školy.

H5: Intenzita spolupráce učitelů s vychovatelem ve školní družině v oblasti volného času není ovlivněna typem školy.

8 Výzkumný vzorek

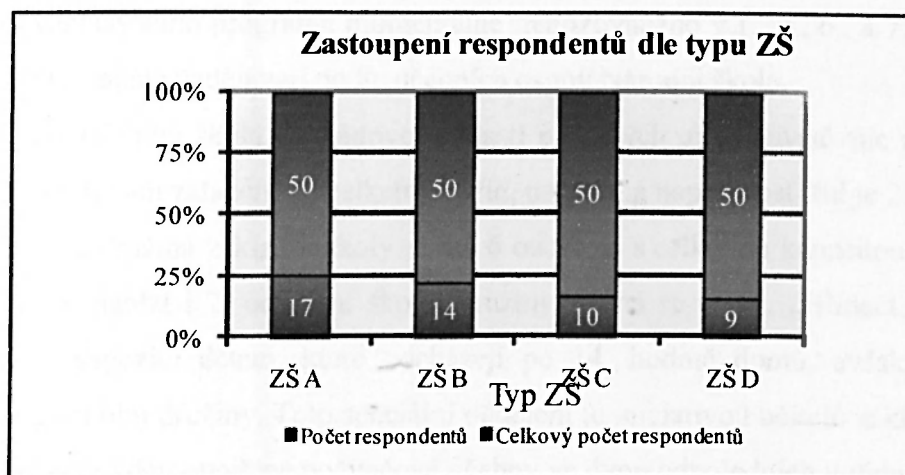
Výzkumný vzorek je tvořen učiteli prvního stupně základní školy, kteří jsou zároveň třídními učiteli.

8.1 Popis výzkumného vzorku

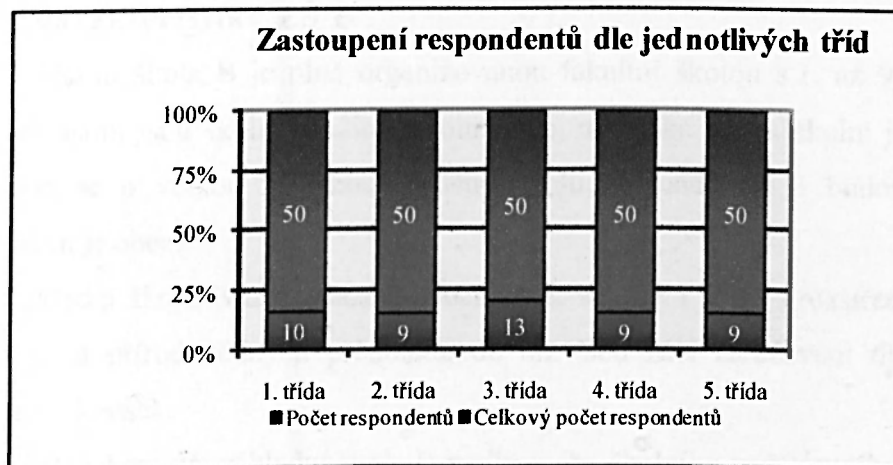
Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 respondentů; 48 žen a 2 muži. Výzkum probíhal na 4 základních školách, pro jeho realizaci jsem se snažila vybrat různé typy

školy, které níže blíže charakterizují. Ve výzkumném vzorku byli zastoupeni třídní učitelé všech tříd prvního stupně ZŠ.

Graf. č. 1 Zastoupení respondentů dle typu ZŠ



Graf. č. 2 Zastoupení respondentů dle jednotlivých tříd



8.1.1 Charakteristika ZŠ A

Základní škola A je poměrně velkou školou v okrese Praha – východ. Jedná se o plně organizovanou školu s 1. až 9. ročníkem, jejímž zřizovatelem je město. Součástí školy je školní družina a školní jídelna, ta je však provozována soukromým provozovatelem.

Základní škola A poskytuje základní vzdělávání dle učebních osnov vlastního školního vzdělávacího programu momentálně realizovaného v 1., 2., 6., a 7. ročnících. Zbylí žáci se nadále vzdělávají podle učebních osnov Národní škola.

Tato základní škola je spádovou oblastí přilehlých obcí, navštěvuje ji přibližně 700 žáků, kteří jsou zařazeni do celkem 30 tříd, průměrná naplněnost tříd je 25 žáků.

Školní družina základní školy A má 6 oddělení s celkovou kapacitou 180 žáků. Škola ovšem nabízí i 7. oddělení školní družiny, jedná se o tzv. „Hlídací oddělení“, které je k dispozici dětem, které odcházejí po 14. hodině domů, avšak nemohou docházet do školní družiny. Toto speciální oddělení je iniciativou učitelů základní školy A. Dále jsou pro děti otevřené počítačové učebny ve dvou odpoledních v týdnu.

Základní škola A je otevřenou školou a poskytuje zázemí centru volného času, které je občanským sdružením, jež nabízí širokou nabídku zájmových aktivit.

8.1.2 Charakteristika ZŠ B

Základní škola B je plně organizovanou fakultní školou s 1. až 9. ročníkem, jejími součástmi jsou školní družina, školní klub, mateřská škola, školní jídelny ZŠ i MŠ. Jedná se o velkou pražskou sídlištní školu, jež sídlí ve 3 budovách, jejím zřizovatelem je obec.

Základní škola B má v každém ročníku 2. stupně 1 třídu s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, do níž jsou žáci zařazováni dle výsledků přijímacích zkoušek.

Již 3. rokem učí základní škola B podle svého školního vzdělávacího programu, někteří žáci se ještě vzdělávají podle vzdělávacího programu Základní škola.

Tato základní škola si klade za cíl vytvoření podmínek pro úspěšný rozvoj a vzdělávání všech dětí, nadaných i handicapovaných. Jedná se o bezbariérovou školu, jež

integruje žáky s poruchami učení, ale také s různými handicapy; smyslovými, tělesnými či mentálními.

Škola se účastní různých projektů, seminářů, konferencí a dalších velmi zajímavých aktivit. V odpoledních hodinách nabízí řadu zájmových útvarů, které vedou téměř ve všech případech učitelé vyučující na základní škole.

8.1.3 Charakteristika ZŠ C

Základní škola C je fakultní školou s rozšířenou výukou cizích jazyků a nachází se ve staré zástavbě v blízkosti centra hlavního města. Jedná se o školu s dlouhou tradicí výuky cizích jazyků, jež je plně organizovanou školou s 1. – 9. ročníkem a jejíž součástí je školní jídelna, školní družina a školní klub.

Základní škola C vyučuje podle vzdělávacího programu Základní škola s důrazem na rozšířenou výuku jazyků v 3. – 5., 8. a 9. ročnících. V 1., 2., 6. a 7. ročnících se vyučuje podle školního vzdělávacího programu, který obsahuje výuku cizích jazyků, a to anglického jazyka od 1. ročníku a dále německého či francouzského jazyka od 6. ročníku.

Osobnost postupně vyzrávajícího mladého jedince, jenž je schopen samostatně myslet, svobodně a autonomně se rozhodovat, projevovat se jako demokratický občan, uplatnit se v celosvětovém rámci a jednat v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami, jsou vzdělávací perspektivy školního vzdělávacího programu základní školy C.

8.1.4 Charakteristika ZŠ D

Základní školu D, jež je situována v blízkosti centra hlavního města, navštěvuje více než 700 žáků. Škola realizuje ŠVP v 1. – 8. ročnících, v 9. ročníku dobíhá původní učební plán Základní škola s rozšířenou výukou jazyků.

První cizí jazyk je vyučován od třetího ročníku. Od 4. ročníku je výuka cizího jazyka posílena 1 hodinou konverzace. V 6. ročníku mají žáci možnost studovat druhý jazyk v rozsahu 4 hodin týdně.

Škola se účastní mnoha projektů a pořádá mnoho aktivit pro děti, věnuje také velkou pozornost nadaným dětem.

Součástí školy je školní jídelna, k dispozici dětem je školní knihovna, dále družina, jež je otevřena každý den od půl sedmé do půl šesté. Škola pořádá pro děti různé olympiády a soutěže, poznávací zájezdy do evropských zemí, nabízí mnoho exkurzí, výletů a jiných akcí.

Žáci mají k dispozici velký výběr zájmových kroužků. Škola nabízí zájmové aktivity, které jsou rozdělené do čtyř kategorií: tělovýchovné aktivity, umělecko-dramatické aktivity, jazykové a ICT aktivity. Žáci ve škole také vydávají školní časopis, který je též přístupný též na webových stránkách školy.

9 Zvolené výzkumné metody a techniky

Pro dosažení vytýčených cílů a výzkumných úkolů a dále k získání dat pro vyhodnocení hypotéz jsem se rozhodla použít explorační metodu, konkrétně techniku dotazníku (Pelikán, 1998)

Dotazník (viz Příloha č. 1) je anonymní, obsahuje průvodní dopis, dále následují dvě identifikační otázky, které se dotazují na pohlaví respondenta a třídu, ve které je třídním učitelem. Dotazník tvoří 11 položek; většina z nich jsou uzavřené parametrické otázky, některé uzavřené otázky jsou doplněny otázkami otevřenými. Časová dotace dotazníku je zhruba 10minut.

10 Organizace výzkumu

Distribuce dotazníků proběhla elektronickou poštou ředitelům základních škol, dále také distribucí prostřednictvím kontaktní osoby na jednotlivých školách, následné vyzvednutí dotazníků proběhlo osobním kontaktem. Cílem bylo zajistit co nejvyšší návratnost, která celkově dosáhla 85%.

Zadání dotazníku proběhlo na všech 4 základních školách v průběhu měsíců října a listopadu 2008. Údaje byly zpracovány během měsíce února 2009.

11 Vyhodnocení dat

Vyhodnocení dat z dotazníků bylo provedeno následovně. Většina položek, jak už jsem zmínila, jsou uzavřené parametrické otázky, kde je explicitně na začátku možnosti výběru určeno, zda je odpověď na danou otázku kladná či záporná. V těchto případech byly tedy odpovědi respondentů u každé položky rozřazeny na základě pozitivního či negativního vyjádření odpovědi vždy do dvou skupin.

V některých případech, konkrétně v položce č. 6, č. 8 a č. 10, je kladné či záporné vyznění odpovědi implicitní. Pro přesnost bych ráda uvedla, že v položce č. 6 a také v položce č. 10 jsou považovány za kladné odpovědi A. – C.; jinak je tomu ovšem v položce č. 8, kde jsou za kladné pokládány odpovědi A.- B.

Položka č. 11 je umístěna v závěru dotazníku pro doplnění uzavřených položek, bohužel prostor pro odpověď na tuto otevřenou otázku byl využit pouze 16% učiteli.

Jak již bylo uvedeno výše, zformulovala jsem celkem 5 hypotéz, ke každé hypotéze byly přiřazeny jednotlivé položky dotazníku, které jsem v rámci hypotézy zpracovávala a vyhodnocovala.

Pro H1 a H2 byly vyhodnocovány položky č.: 2, 3, 4, 6 a 8. Ovšem pokaždé z jiného úhlu pohledu. Pro H3 byly vyhodnocovány položky č. 7 a 10. Pro H4 položky č. 5 a 9. A nakonec pro H5 samostatně položka č. 8.

Vyhodnocení dat pro jednotlivé hypotézy jsem provedla výpočtem aritmetických průměrů četností odpovědí pro dané kategorie.

Údaje z dotazníků jsou uváděny v procentech a zpracovány do následujících tabulek a grafů. Výsledky jsem zaokrouhlovala většinou na čísla s jedním desetinným místem, popř. celá čísla.

11.1 Vyhodnocení H1

H1: Začínající učitelé se zajímají o trávení volného času dětí a vedou je ke kvalitnímu využívání volného času více, než učitelé s velmi dlouhou dobou praxe.

Hypotéza se nepotvrdila.

Důvodem pro porovnávání právě těchto dvou skupin učitelů - začínajících učitelů (tedy učitelů s 0 – 5 lety praxe) a učitelů s velmi dlouhou dobou praxe (tedy s 21 a více lety praxe) - byl můj osobní předpoklad, že by se jejich zájem o tuto oblast mohl lišit. Podnětem pro tuto hypotézu byla také skutečnost, že začínající učitelé jsou plní elánu a nadšení z pedagogické činnosti, a na druhé straně někteří učitelé s velmi dlouhou dobou praxe mají tendence k syndromu vyhoření. Proto jsem se domnívala, že porovnání by mohlo přinést zajímavé výsledky.

Tabulka č. 1: Vyhodnocení položek č. 2, 3, 4, 6, 8 k H1

Vyhodnocení položek č. 2, 3, 4, 6, 8	Ano	Ne	Odpovědi celkem	Ano (%)	Ne (%)
A. Mám 0-5 let praxe.	41	14	55	74,5%	25,5%
B. Mám 6-10 let praxe.	31	14	45	68,9%	31,1%
C. Mám 11-15 let praxe.	31	14	45	68,9%	31,1%
D. Mám 16-20 let praxe.	30	10	40	75,0%	25,0%
E. Mám 21 a více let praxe.	46	19	65	70,8%	29,2%
Celkový průměr	179	71	250	71,6%	28,4%

Z výsledků výzkumu lze vyčíst, že třídní učitelé na prvním stupni vedou děti ke kvalitnímu využívání volného času. Vypovídá o tom vysoká četnost kladných odpovědí v položkách č. 2, 3, 4, 6 a 8 v dotazníku, která dosahuje celkového průměru téměř 72%.

Procentuální rozdíl od celkového průměru není v jednotlivých skupinách natolik markantní, aby se dalo usoudit, že některá ze skupin učitelů, rozdělených dle délky praxe, vede děti ke kvalitnímu využívání volného času více než jiná.

Tímto se nepotvrzuje ani H1, jak je patrné, četnost kladných odpovědí v položkách č. 2, 3, 4, 6 a 8 je ve skupině začínajících učitelů (skupina A) pouze o necelá 4% vyšší, než ve skupině učitelů s velmi dlouhou praxí (skupina E).

Výsledky této hypotézy jsou pro mne velmi překvapivé a celkově je považuji za pozitivní.

11.2 Vyhodnocení H2

H2: Třídní učitelé nižších ročníků (1. a 2.) se zajímají o trávení volného času dětí a vedou je ke kvalitnímu využívání volného času více, než učitelé vyšších ročníků (3. – 5.).

Hypotéza se potvrdila.

Důvodů pro porovnání odpovědí třídních učitelů, kde kritérium byla třída, ve které učí, bylo několik. Jedním z nich je předpoklad, že, jak je obecně známo, v 1., potažmo ve 2. třídě, jsou děti snáze ovlivnitelné, po přechodu z mateřské do základní školy hraje v životě dítěte učitel velmi významnou roli.

V případě, že má dítě k učiteli pozitivní vztah, identifikuje se s mnoha učitelovými způsoby chování, vnějšími projevy a také jeho hodnotovou orientací.

Domnívám se, že právě v prvních dvou ročnících ZŠ je možnost tohoto ovlivnění daleko vyšší, než v 3. – 5. ročnících, proto považuji za možné, že učitelé 1. a 2. ročníků právě této skutečnosti využívají.

Dalším důvodem byl fakt, že právě v nižších ročnících ZŠ tráví děti většinu vyučování v jedné třídě právě se svým třídním učitelem. Ve 3. – 5. ročnících se počet učitelů, se kterými se děti setkávají, díky navýšení počtu vyučovacích předmětů zvýší.

Tím ovšem nemíním to, že v 3. – 5. ročnících učitelé nemají zájem či nevyužívají své možnosti pozitivně ovlivňovat volný čas dětí, pouze se domnívám, že časový prostor pro pozitivní ovlivňování volného času dětí je v mnoha případech omezen, tím pádem se i intenzita ovlivňování snižuje, porovnáme-li to s možnostmi, které jsou nabízeny v nižších ročnících.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení položek č. 2, 3, 4, 6, 8 k H2

Vyhodnocení položek č. 2, 3, 4, 6 a 8 pro H2	Ano	Ne	Odpovědi celkem	Ano (%)	Ne (%)
1. - 2. třída	78	17	95	82,1%	17,9%
3. - 5. třída	101	54	155	65,2%	34,8%
Celkový průměr	179	71	250	71,6%	28,4%

Výsledky výzkumu ukazují, že třídní učitelé v 1. a 2. třídách odpovídali v 82% na dané položky související s hypotézou 2 kladně. V porovnání s učiteli vyšších ročníků je u učitelů 1. a 2. ročníků četnost kladných odpovědí o 17% vyšší. Tato skutečnost naznačuje, že je přece jen možné, že učitelé prvních dvou ročníků věnují více času vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času a je také možné, že se o volný čas dětí více zajímají.

Na závěr bych vznesla otázku, zda výsledky odpovědí závisí na momentálním ročníku, ve kterém ten který třídní učitel učí, či je možné, že by odpovídal stejně v případě, kdyby učil v nižším či vyšším ročníku.

11.3 Vyhodnocení H3

H3: Začínající učitelé podporují participaci a spolurozhodování dětí o společných aktivitách více, než učitelé s velmi dlouhou dobou praxe.

Hypotéza se nepotvrdila.

Pro porovnání jsem si i v tomto případě zvolila tyto 2 skupiny; a sice začínající učitele a učitele s velmi dlouhou dobou praxe. Tato hypotéza je založena na základě předpokladu, že začínající učitelé jsou ve většině případech absolventi škol, kteří nastoupili po absolutoriu do školství. Ovšem nemusí tomu tak být ve všech případech.

Domnívám se, že dnešní absolventi pedagogických fakult mají dostatečně vštípeny a upevněny demokratické hodnoty, a předpokládám, že na jejich základě tak jednají i během svého působení ve třídě.

Co se demokratického pojetí týče, zaměřila jsem se v tomto případě na participaci, v této souvislosti předpokládám, že učitelé s velmi dlouhou dobou praxe nemusí podporovat demokratické pojetí do té míry, jak tomu může být u jejich mladších kolegů.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení položek č. 7 a 10 k H3

Výsledky položek č. 7 a 10 pro H3	Ano	Ne	Odpovědi celkem	Ano %	Ne %
A. Mám 0-5 let praxe.	15	7	22	68,2%	31,8%
B. Mám 6-10 let praxe.	10	8	18	55,6%	44,4%
C. Mám 11-15 let praxe.	11	7	18	61,1%	38,9%
D. Mám 16-20 let praxe.	6	10	16	37,5%	62,5%
E. Mám 21 a více let praxe.	17	9	26	65,4%	34,6%
Celkový průměr	59	41	100	59,0%	41,0%

Z výzkumu lze vyčíst, že výsledky obou porovnávaných skupin učitelů se příliš neliší, rozdíl je téměř zanedbatelný.

Za zmínku stojí výsledky odpovědí u skupiny D, tedy učitelů s délkou praxe 16 – 20 let. Tato skupina totiž velmi snižuje celkový průměr odpovědí. Učitelé s délkou praxe 16 – 20 let odpovídali na dané položky pouze ve 37,5% kladně.

Nezbývá mi nic než položit otázku, zda v případě podporování participace je právě tato skupina učitelů ta, která příliš nedbá na respektování a podporování principů demokracie ve třídě, ve které je třídním učitelem.

Na závěr bych chtěla ještě dodat, že přestože výsledky v oblasti podpory participace a spolurozhodování dětí o společných aktivitách dosahují necelých 60%, domnívám se, že by bylo zapotřebí podporu demokratických hodnot ve škole a samozřejmě i ve třídě samotné zvýšit.

11.4 Vyhodnocení H4

H4: Míra podpory kvalitního využívání volného času školou není závislá na typu školy.

Hypotéza se nepotvrdila.

Tato hypotéza byla zaměřena na postoje školy a jejích učitelů k podporování volného času dětí. Zde byla hypotéza založena na dvou položkách dotazníku, přičemž jedna zkoumala, zda ve škole děti mají nějaké prostory, koutky, kde by mohly spontánně trávit přestávky a čas mezi vyučováním. Pokud se tyto koutky a prostory na škole vyskytovaly, byli učitelé vyzváni, aby odpověděli, jaké to jsou.

V případě této položky se domnívám, že podpora závisí jak na škole a jeho vedení jako celku, ale také na samotných učitelích, kteří tyto prostory mohou do určité míry nabídnout v prostorách třídy, kde jsou třídním učitelem.

Druhá oblast, kterou se tato hypotéza zabývala, byla, zda učitelé jezdí na školy v přírodě s dětmi. V položce byl prostor na odůvodnění odpovědi. Musím zde podotknout, že tato položka vyvolala velký zájem učitelů, tudíž většina z nich využila prostoru pro odůvodnění odpovědi.

Nejprve nabízím celkový přehled odpovědí, který je zaměřen na porovnání výsledků jednotlivých škol.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení položek č. 5 a 9 k H4

Vyhodnocení položek č. 5 a 9	Odpověď A	Odpověď B	ZŠ dohromady	Ano (%)	Ne (%)
ZŠ A	11	23	34	32,4%	67,6%
ZŠ B	18	10	28	64,3%	35,7%
ZŠ C	12	8	20	60,0%	40,0%
ZŠ D	10	8	18	55,6%	44,4%
Celkový průměr	51	49	100	51,0%	49,0%

Na první pohled je viditelné, že se výsledky v případě ZŠ A výrazně odlišují od výsledků ostatních porovnávaných škol. Což tím pádem nepotvrzuje hypotézu, že míra podpory kvalitního využívání volného času školou není závislá na typu školy.

Evidentně v této oblasti existuje závislost mezi typem školy a na tom, do jaké míry je v ní podporováno kvalitní využívání volného času dětí. Tuto oblast je ovšem velmi složité posuzovat, protože jsou zde různé faktory, které ovlivňují situaci na jednotlivých školách.

Nyní bych se ráda zaměřila na jednotlivé položky dotazníku, které spadají k hypotéze č. 4, protože výsledky považuji za velmi zajímavé.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení položky č. 5 k H4

Vyhodnocení položky č. 5	Odpověď A	Odpověď B	ZŠ dohromady	Ano (%)	Ne (%)
ZŠ A	2	15	17	11,8%	88,2%
ZŠ B	8	6	14	57,1%	42,9%
ZŠ C	2	8	10	20,0%	80,0%
ZŠ D	7	2	9	77,8%	22,2%
Celkový průměr	19	31	50	38,0%	62,0%

Názory jednotlivých učitelů jsou totiž pro danou oblast v jednotlivých školách různé.

Například 2 učitelé ze ZŠ A uvedli, že jediný prostor, který mají děti k dispozici, je koberec ve třídě. Ostatní zástupci z této ZŠ se nedomnívají, že by škola nabízela nějaké jiné prostory.

Pojďme se podívat na situaci ve ZŠ B; zde 5 učitelů odpovědělo, že děti mohou trávit čas mezi odpolední a dopolední výukou ve školním klubu (zde si kladu otázku, zda se jedná i o děti z prvního stupně), 2 učitelé zmiňovali školní družinu, 2 pavilon, kde je herna, a 3 školní hřiště.

V ZŠ C je stejná četnost odpovědí, tedy 2, a také ve prospěch koberce ve třídě, stejná, jako je tomu ve ZŠ A.

Za zmínku stojí vysoký počet učitelů ze ZŠ D, kteří odpověděli kladně na danou položku. Necelých 80% se domnívá, že jejich škola nabízí prostory pro aktivní využívání volného času v období mezi dopoledním a odpoledním vyučováním a během

přestávky. Celkem 5 učitelů zmiňovalo knihovnu, 4 zástupci uvedli chodby, kde se nacházejí koutky, poté 1 učitel uvedl koberec ve třídě a 4krát byla zastoupena mediatéka.

Míra podpory v oblasti prostorů a koutků pro kvalitní trávení volného času mezi vyučováním a o přestávkách se tedy na jednotlivých školách liší.

Pojďme se podívat, jaká je situace v oblasti podporování školy v přírodě.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení položky č. 9 k H4

Vyhodnocení položky č. 9	Odpověď A	Odpověď B	ZŠ dohromady	Ano (%)	Ne (%)
ZŠ A	9	8	17	52,9%	47,1%
ZŠ B	10	4	14	71,4%	28,6%
ZŠ C	10	0	10	100,0%	0,0%
ZŠ D	3	6	9	33,3%	66,7%
Celkový průměr	32	18	50	64,0%	36,0%

Toto je podle výsledků odpovědí na některých školách velmi ožehavá záležitost. Překvapilo mě, do jaké míry byli někteří pedagogové upřímní. Zřejmě tato otázka vyvolává velmi silné emoce. Nyní bych chtěla prezentovat důvody, které uváděli učitelé na jednotlivých školách.

Začneme u ZŠ A; tamní učitelé, kteří jezdí na školu v přírodě, uvádějí ve 3 případech, že škola v přírodě tmelí kolektiv, dále uvádějí další argumenty, které jsou prezentovány jedinci, a to, že děti zažijí spoustu neuvěřitelných zážitků, že to učitele i děti baví, je to důležité pro kolektiv, děti se těší na zábavu, učitel pozná děti i z jiné stránky, vzájemně se poznávají, děti se více skamarádí.

Naopak učitelé ze ZŠ A, kteří na školu v přírodě nejedí, jako důvody uvádějí, že rodiče nemají 100% zájem, dále jsou uvedeny provozní důvody, rodinné důvody, zdravotní důvody. Jedna učitelka uvádí: „*Již učím 35 let, tak už nejedím na školu v přírodě, jinak jsem jezdila ráda, neboť učím TV.*“

Tento důvod je zřejmě zapříčiněn zdravotními problémy jedné z učitelek. Pojďme se podívat ale i na další názor jiné učitelky: „*Nejsem kaskadér, je to příliš*

riskantní, je to složitá finanční záležitost, právnicky neošetřené, hygienické požadavky mnohdy nezvladatelné, hlásí se malý počet dětí.“

Tyto argumenty, které jsou posledně zmíněny, jsou bohužel realita, se kterou se učitelé musí potýkat.

Nyní bych se ráda zaměřila na odpovědi učitelů ze ZŠ B, kteří svou pozitivní odpověď argumentovali: *„Protože je to úžasná příležitost k poznání dětí a stmelení kolektivu“*; dále: *„Je to dobrá příležitost se lépe poznat a něco pěkného a zajímavého vidět a zažít“*; *Mohu děti poznat v jiných situacích, mohu navázat odlišný kontakt než ve škole.“*

Posilování a tmelení kolektivu bylo zastoupeno celkem 3krát, stejně tak tomu bylo v případě důvodu poznání dětí. Jedna učitelka zmiňovala, že může volit jiné způsoby výuky a že se na škole v přírodě děti učí samostatnosti.

Zástupci ze ZŠ B, kteří na školu v přírodě nejezdí, argumentovali tímto: *„Protože si neumím školu v přírodě zařídit sama podle svých představ a jsem na to zařizování sama“*, zajímavý je i tento argument: *„Kvůli změně podmínek pro pedagogický doprovod (vychovatelku), nahrazuji školními výlety v rámci projektů aj“*

Překvapivě pouze kladných odpovědí jsem se dočkala od učitelů ze ZŠ C. Evidentně to napovídá o tom, že škola – vedení podporuje výjezdy na školu v přírodě a sami učitelé rádi jezdí.

Tvorba kolektivu byla jako důvod zastoupena celkem 5krát, možnost pro děti lépe se poznat byla zmíněna celkem 4, další argument, kterým bylo to, že učitel může děti dobře poznat, byl zastoupen také 4x, dalšími byly důvody, že je to vhodné ze zdravotního hlediska, je čas na různé aktivity, jedna učitelka uvedla, že jezdí na školu v přírodě i 2krát ročně. Posledním argumentem jednoho ze zástupců ZŠ C je: *„Je to jiné prostředí než škola, prostředí je volnější, je tu čas na projekty a také navštívíme nějaká zajímavá místa.“*

Nyní bych se zaměřila na důvody, kterými argumentují učitelé ze ZŠ D, již jezdí na školu v přírodě, jsou jimi: udržování kolektivu, vzájemné poznání, vhodné prostředí pro vytváření vztahů, zdravý vzduch. Jiní zástupci ZŠ D se vyjadřují následovně: *„Dětem i kolektivu to prospívá (mně bohužel ne, ale co bych pro ně neudělala, že?)“*;

nebo také „*Je to dlouhá tradice a pro děti je příjemná akce. Lze je tam i pozitivně ovlivnit vzhledem k volnočasovým aktivitám*“

Na závěr bych chtěla uvést důvody učitelů, kteří vyučují na ZŠ D a na školu v přírodě nejedí, jsou jimi: „*Vedení školy nemá pro tuto aktivitu příliš pochopení*“; „*Neefektivní*.“ nebo silnější výraz: „*Je to spíše k vzteku než k užtku vedení to nepodporuje*“; naopak 2 učitelé uvádějí, že teprve začínají učit a nemají zkušenosti, na druhé straně jedna učitelka uvádí, že již nejedí, a to ze zdravotních důvodů.

11.5 Vyhodnocení H5

H5 Intenzita spolupráce učitelů s vychovatelem ve školní družině v oblasti volného času není ovlivněna typem školy.

Hypotéza se nepotvrdila

Důvodem pro zpracování této hypotézy byl můj osobní předpoklad, že učitelé nevěnují dostatek pozornosti spolupráci s vychovatelem. A stejně i naopak, že vychovatelé nenavazují na práci učitele ve třídě, že si společně nenaplánují návaznost aktivit aj.

Domnívala jsem se, že na to typ školy nemá vliv, že se výsledky všech škol budou pohybovat ve spodní části spektra odpovědí.

Tabulka č. 7: Vyhodnocení položky č. 8 k H5

Vyhodnocení položky č. 8	Ano	Ne	ZŠ dohromady	Ano (%)	Ne (%)
ZŠ A	10	7	17	58,8%	41,2%
ZŠ B	1	13	14	7,1%	92,9%
ZŠ C	1	9	10	10,0%	90,0%
ZŠ D	1	8	9	11,1%	88,9%
Celkový průměr	13	37	50	26,0%	74,0%

Výsledky výzkumu v této oblasti potvrzují, že třídní učitelé na prvním stupni a vychovatelé ve školní družině spolu nedostatečně spolupracují. Míra spolupráce je velmi nízká, výsledek bych označila za alarmující, protože 74% těchto pedagogických pracovníků spolu nespolupracuje. V tomto případě chci upozornit na to, že by bylo potřeba najít pro tento problém nějaké řešení.

Přesto mě výsledky u této hypotézy v něčem velmi mile překvapily, protože v případě ZŠ A byla moje očekávání předčena.

Troufám si odhadnout, že na ZŠ A je spolupráce učitelů s vychovateli podporovaná celkově školou, tedy vedením. Možnou příčinou by mohl být i dobře fungující kolektiv učitelů a vychovatelů, kteří jsou schopni spolupracovat, rádi spolupracují a jsou ochotni tomu věnovat svůj čas ve prospěch vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

Domnívám se, že by pedagogičtí pracovníci, kteří mají určitým způsobem možnost pozitivně ovlivňovat děti v oblasti volného času, měli spolupracovat. A tróufám si říci, že spolupráce je možná, příkladem mohou být výsledky ZŠ A.

Na závěr bych ráda prezentovala různé návrhy, nápady, zkušenosti a tipy, případně i další názory a vyjádření učitelů, již odpověděli na položku č. 11.

Jak jsem již výše zmínila, prostor pro odpověď využilo pouze 16% respondentů. Lze bych si mohla klást otázku, proč tak vysoké procento dotazovaných tuto možnost odpovědět nevyužilo. Je možné, že tato otevřená otázka, jež je na samém závěru dotazníku, nebyla většinou respondentů brána za důležitou natolik, aby v nich vyvolala pocit, že je potřeba odpovědět. Další příčinou, proč 84% respondentů neodpovědělo, by mohl být fakt, že otázka je víceméně pouze výzvou a tak se nepředpokládá, že respondent odpoví.

Nyní zmíním jednotlivá vyjádření respondentů, kteří odpověděli.

„Vyprávění o zajímavých kulturních tipech či společenských místech.“

„Podpora a motivace rodičů.“

„Momentálně bohužel nic.“

„Podpora a spolupráce s rodiči. Rodiče by měli projevovat větší snahu a zájem o děti. Podporovat, aby důsledně rozvíjely své zájmy a nepřebíhaly z jednoho k druhému.“

„Žáci ve třídě většinou mají nabitý odpolední program různými aktivitami z iniciativy rodičů; přespráliš organizovaných činností nepovažují za nejideálnější. V Praze chybí možnosti pro spontánní setkávání se dětí na hřištích. V naší škole (pozn. ZŠ B) jsou děti i ze vzdálenějších míst, setkávat se je pro ně obtížné.“

„Myslím si, že je to záležitost převážně rodičů, oni by je měli vést k tomu, jak efektivně využít volný čas.“

„Chybí více otevřených klubů (zdarma) a mohlo by být i více nabídek pro společné aktivity dětí s rodiči, do některých kroužků rodiče děti jen odkládají.“

Jeden z respondentů (pozn. ze ZŠ A) uvádí konkrétní akce, které jsou uspořádávány kulturním střediskem v dané obci, dále také aktivity pěveckého souboru, akce z časopisu, místního ekocentra a také střediska volného času, jež v zájmu zachování anonymity, neuvedu.

Některá vyjádření respondentů jsou dle mého názoru zajímavá. V několika případech učitelé upozorňují na nedostatečnou snahu a zájem rodičů, v čem musím s učiteli souhlasit. Ale i další názory, které jsou zastoupeny jen jednotlivě, považuji za vhodné k zamyšlení.

12 Závěr empirické části

V empirické části své diplomové jsem chtěla zjistit, do jaké míry využívají třídní učitelé na prvním stupni základních škol své možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

Mou snahou bylo zjistit, zda učitelé využívají svých možností, aby pozitivně ovlivnili volný čas dětí. V této oblasti jsem konkrétně sledovala, zda se nevyskytují rozdíly v odpovědích učitelů, kteří mají rozdílnou délku praxe, dále jsem se zaměřovala na to, zda se neliší odpovědi třídních učitelů jednotlivých ročníků.

Další oblastí, které jsem se věnovala, byla učitelova podpora prvků demokracie. Konkrétně mě zajímalo, zda dává učitel prostor pro participaci dětí v oblastech, jež souvisí s volným časem. Zde jsem sledovala, zda se výsledky odpovědí učitelů s rozdílnou délkou praxe nějak významně neliší.

Má pozornost byla zaměřena i na možnosti školy; v tomto případě jsem zjišťovala, zda školy využívají svůj potenciál a prostory pro podporu kvalitního využívání volného času dětí. Porovnála jsem výsledky jednotlivých škol a sledovala, jestli se odpovědi třídních učitelů na prvním stupni různých typů školy nějak výrazně neliší.

Poté jsem se zaměřila na spolupráci uvnitř školy; konkrétně třídních učitelů na prvním stupni a vychovatelů ve školní družině. Zde jsem posuzovala, do jaké míry tyto pedagogičtí pracovníci spolupracují v oblasti volného času.

Výsledky výzkumu vypovídají o tom, že celkově 72% třídních učitelů na prvním stupni základní školy vede děti ke kvalitnímu využívání volného času. Procentuální rozdíl ve výsledcích jednotlivých skupin učitelů, jež byly vytvořeny dle délky praxe, je téměř zanedbatelný, z čehož lze usuzovat, že se učitelé obecně do jisté míry zajímají o volný čas dětí a vedou děti ke kvalitnímu využívání volného času.

Při porovnání výsledků třídních učitelů v jednotlivých ročnících vyšlo najevo, že 82% učitelů, kteří jsou momentálně učiteli 1. či 2. ročníků, vede děti ke kvalitnímu využívání volného času. U učitelů 3. - 5. ročníků je tomu tak pouze u 65%, tudíž výsledky se o 17% liší. Nejedná se o markantní rozdíl, ale jisté je, že by bylo vhodné se

tím dále zabývat. Hlubší prozkoumání této otázky a možné příčiny rozdílů bych raději ponechala ke zjištění odborníkům v dané oblasti

Domnívám se, že se dosažená celková výše, tedy 72% kladných odpovědí ve zkoumaných položkách, dá považovat za pozitivní výsledek. Ovšem je nutné podotknout, že rozhodně by bylo velmi přínosné, kdyby se tendence podpory a vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času zvyšovala úměrně tomu, jak se navyšují problémy volného času, a tímto by v ideálním případě bylo těmto problémům předcházeno.

Otázkou je, zda by bylo dosaženo stejných výsledků v tom případě, kdyby byl výzkumný vzorek větší. Proto navrhuji, aby tento výzkum v rámci diplomové práce byl i podnětem pro zkoumání na vyšší úrovni.

Výsledky výzkumu, jež se týkají míry podpory prvků demokracie, konkrétně toho, zda učitelé dávají prostor participaci dětí v oblastech, jež souvisí s volným časem, nejsou dle mého názoru příliš uspokojivé.

Z výzkumu lze vyčíst, že necelých 60% třídních učitelů na prvním stupni základní školy podporuje participaci dětí a jejich spolurozhodování o společných aktivitách v oblasti, jež souvisí s volným časem. Při porovnání skupin učitelů s rozdílnou délkou praxe, tedy začínajících učitelů a učitelů s velmi dlouhou délkou praxe, se výsledky nikterak výrazně neliší. V této souvislosti bych pouze ráda podotkla, že podprůměrných výsledků ve zkoumané oblasti dosáhla skupina učitelů s délkou praxe 16 - 20 let. Netroufám si odhadovat možné příčiny, opět proto vyzývám odborníky k hlubšímu výzkumu.

Velmi ráda bych upozornila na to, že zhruba 40% učitelů nepodporuje participaci dětí, čímž do jisté míry nerespektují demokratické pojetí, které by mělo být základem pro úspěšný vývoj jedince v demokratického občana.

I v tomto případě navrhuji, aby tato oblast podpory participace dětí a spolurozhodování v oblasti volného času byla řešena a zkoumána na vyšší úrovni. Jednak z toho důvodu, že výzkumný vzorek je příliš malý, aby bylo možno udělat objektivní závěr, jednak z toho důvodu, že tato oblast je zajímavá a mělo by se jí dostat větší pozornosti.

ZA Výsledky porovnávání jednotlivých typů školy v oblasti, která sledovala, zda školy využívají svůj potenciál a prostory pro podporu kvalitního využívání volného času, ukazují, že zřejmě existuje závislost mezi typem školy a tím, do jaké míry je v ní podporováno kvalitní využívání volného času.

Při posuzování spolupráce pedagogických pracovníků; třídních učitelů na prvním stupni základní školy a vychovatelů ve školní družině, jsem zjistila, že celých 74% respondentů nespolupracuje s vychovatelem ve školní družině.

Myslím, že právě v oblasti spolupráce těchto pedagogických pracovníků by měla být navržena nějaká koncepční náprava, protože je jisté, že spolupráce je potřebná a je zároveň pozitivním jevem pro ovlivňování volného času dětí. Je evidentní, že spolupráce lze dosáhnout. Jako příklad uvádím ZŠ A, která celkově v této zkoumané oblasti vyčnívá svými pozitivními výsledky.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

Volný čas je významnou součástí života každého jedince, ať už se jedná o děti, mládež nebo dospělé. Ve volném čase máme prostor pro vyjádření a pro aktivity v tělesné, psychické, sociální, umělecké a duchovní oblasti. Považuji za důležité, aby se každý jedinec již od dětství věnoval takovým aktivitám, jež by jeho život obohacovaly a rozvíjely.

V diplomové práci bylo upozorněno, že se ve sféře volného času rozhoduje o rozvoji talentu dítěte a také o naplnění jeho zájmů a potřeb (Sak, 2000, s. 131). Právě v dětství se utváří hodnotový systém jedince, jehož sociální pozice v tomto období umožňuje sociální flexibilitu a dynamiku. V období dětství je dítě schopno zajímat se o široké spektrum aktivit. Proto právě v tomto období je potřeba, aby byly dítěti nabídnuty možnosti, jak může kvalitně trávit volný čas.

Jednou z forem sociálního učení je učení nápodobou, modely pro napodobování jsou vzory, s nimiž se jedinec setkává. Ovšem ne ve všech případech jsou tyto vzory pozitivními.

Prvním a nejdůležitějším prostředím, jež poskytuje dítěti modely, je rodina. Jejím úkolem je dítě rozvíjet a stimulovat. Ne vždy tomu tak je, v některých případech se může právě rodina stát zdrojem utlumení vývoje schopností.

Proto se domnívám, že v takových to případech je ideálním modelem učitel 1. stupně, který je jedním z dalších modelů ve vývoji dítěte, jak uvádí Čáp (2001). V některých případech učitel nahrazuje model, jenž chybí či je nedostatečně zajišťován.

Proto právě apeluji na to, aby učitel na prvním stupni vedl děti ke kvalitnímu využívání volného času.

Také bych opětovně chtěla upozornit na hlubší ekonomický význam kvalitního způsobu trávení volného času dětí, jež kalkuluje s efektivitou a produktivitou potenciálu mladé generace, které jsou získány prostřednictvím volnočasových aktivit, a dále také s prostředky, jež jsou ušetřeny na případné kriminalitě a narkomanii (Sak, 2000).

Proto chci v závěru připomenout, že volný čas dětí, jež je kvalitně využíván, je investicí do budoucnosti, proto by měly všechny subjekty, které přicházejí s dítětem do kontaktu cíleně vést děti ke kvalitnímu využívání volného času.

V teoretické části jsem se zaměřila na pojmy související s tématem mé diplomové práce. Zabývala jsem se problémy a perspektivami volného času, státní politikou vzhledem k volnému času dětí. Podrobně jsem se soustředila na jednotlivé subjekty, které přicházejí do kontaktu s dítětem v průběhu jeho dětství, jako jsou rodina, škola, přičemž jsem se důkladně zaměřila na učitele a jeho vliv na vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

V empirické části jsem se věnovala tomu, do jaké míry využívají školy a zejména jejich třídní učitelé na prvním stupni možnosti k vedení dětí ke kvalitnímu využívání volného času.

Zajímala jsem se také o učitelovu podporu participace dětí na aktivitách, jež souvisejí s jejich volným časem. Sledovala jsem, zda se nevyskytovaly nějaké rozdíly mezi jednotlivými skupinami, které jsem utvořila podle různých kritérií.

Vypracování práce na toto téma bylo pro mě velmi přínosné, jelikož se o téma volný čas dětí mladšího školního věku zajímám již od 3. ročníku svého studia na pedagogické fakultě. Získala jsem cenné teoretické poznatky, které doufám, že využiji ve své budoucí praxi.

Výsledky výzkumu byly pro mne velmi zajímavé, některé pozitivní, ovšem i naopak, některé přímo alarmující. Pevně doufám, že tato oblast nebude již déle zanedbávaná a stane se předmětem výzkumu na vyšší úrovni a v té souvislosti bude navržena nějaká koncepce pro vedení dětí k aktivnímu využívání volného času.

POUŽITÁ LITERATURA

1. CVACH, R. Některé poznatky o organizovanosti našich dětí ve volném čase od roku 1989 po současnost a souvislosti mezi výchovou mimo vyučování a RVP pro ZV in *Výchova a volný čas, Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*, České Budějovice, Jihočeská univerzita: 2006. s. 66 – 70. ISBN 80-7040-849-9.
2. ČÁP, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7
3. DAVID, R. *Práva dítěte: úmluva o právech dítěte a její charakteristika*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1999. ISBN: 80-7182-076-8.
4. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: UK v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 807290-128-1.
5. HEJLOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J., LINKOVÁ, M. *Příspěvek k výzkumu životního stylu dětí v mateřské a primární škole*. Výzkumná zpráva (VZ MSM0021620862), rukopis 8 s., 2008 (Příspěvek na konferenci ČAPV, Hradec Králové, 2008)
6. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
7. HOFBAUER, B. *Participace dětí a mládeže na životě společnosti - přání , potřeba nebo reálná možnost*. Praha: IZV MŠMT Hořovice, 2002.
8. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8
9. NĚMEC, J., aj. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
10. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
11. PASCH, M. aj. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
12. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: UK v Praze – Karolinum. 1998. ISBN 80-7184-569-8.

13. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOFIE „*Co se v mládí naučíš...*“ – *Zpráva z terénního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-046-3.
14. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOFIE. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-200-8.
15. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha. Portál, 2002a. ISBN 80-7367-047-X
16. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
18. SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-042-8.
19. SAK, P., SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-33-2.
20. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. Praha: UK v Praze – Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0044-7
21. SPILKOVÁ, V a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
22. SPILKOVÁ, V. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In HAVLÍK, R.; KOŤA, J.; SPILKOVÁ, V. aj. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha : PF UK, 1998, s. 60-77. ISBN 80-86039-72-2.
23. SPOUSTA, V. aj. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1274-9.
24. SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996. ISBN 80-210-1275-7.
25. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
26. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem – co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK v Praze - PedF 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
27. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4

28. VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0428-2.
29. ŽUMÁROVÁ, M. Prolínání školního a volného času in *Výchova a volný čas, Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*. České Budějovice, Jihočeská univerzita, 2006, strana 21 –23. ISBN 80-7040-849-9

Elektronické zdroje

- <http://www.msmt.cz/Files/PDF/Volnycas.pdf>
(*Volný čas a prevence dětí a mládeže*, 2002)
- http://www.msmt.cz/Files/HTM/Koncepce_ml.htm
(*Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*)
- http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf
(*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*)
- <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
(*Bílá kniha*, 2001)
- http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf
(*Vyhláška o zájmovém vzdělávání*)
- <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
(*Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník (2 listy)

Příloha č. 2: Graf: Procentuální zastoupení učitelů dle délky praxe (1 list)

Příloha č. 3: Graf: Počet let praxe respondentů (1 list)

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dotazník je součástí výzkumu trávení volného času dětmi, který probíhá na PedF UK v Praze. Prosím vás proto o zhruba 10 minut vašeho času na jeho vyplnění s ohledem na Vaši současnou třídu. Výsledky výzkumu budou použity pro účely diplomové práce a pro výzkumný záměr „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“. Děkuji za váš čas.

Veronika Pelnářová, studentka 5. ročníku

Vyberte vždy jen jednu možnost. Odpověď podtrhněte.

Jste: Muž. Žena.

Jste třídní učitel v 1. 2. 3. 4. 5. třídě.

1. Jakou máte praxi učitele/učitelky na 1. stupni ZŠ?

- A. Mám 0-5 let praxe.
- B. Mám 6-10 let praxe.
- C. Mám 11-15 let praxe.
- D. Mám 16-20 let praxe.
- E. Mám 21 a více let praxe.

2. Povídat si s dětmi v rámci vyučování pravidelně o trávení volného času (doba po vyučování, víkend, prázdniny atp.)?

- A. Ano, zhruba 1 vyučovací hodinu týdně.
- B. Ano, zhruba polovinu vyučovací hodiny týdně.
- C. Ano, v průběhu týdne se o tom párkrát zmíníme, ale nevěnujeme tomu tolik pozornosti.
- D. Ne pravidelně, ale příležitostně.
- E. Ne, nejsou k tomu časové možnosti.

Pokud **ano**, při jakých příležitostech k tomu dochází?

3. Mluvíte s dětmi o Vašich koníčcích, zájmech a o způsobech trávení Vašeho volného času?

- A. Ano, domnívám se, že učitel by měl být dětem vzorem.
- B. Ano, ale do určité míry.
- C. Ne, raději dávám prostor dětem. Mluvím o sobě pouze, když se děti zeptají.
- D. Ne, do výuky to nepatří.
- E. Ne, je to čistě má soukromá věc, děti to nepotřebují vědět.

4. Nabízíte dětem informace o možnostech trávení volného času v okolí školy, (o příležitostných aktivitách, pravidelně fungujících zařízeních a jiných možnostech)?

- A. Ano, pravidelně. Máme na to vymezen určitý prostor (při výuce, nástěnka aj.).
- B. Ano, občas je na nějakou možnost upozorním.
- C. Ano, ale mimo vyučovací hodinu.
- D. Ne, není na to při vyučování čas.
- E. Ne, domnívám se, že to do výuky nepatří.

5. Mají děti ve třídě či v budově školy nějaké prostory (koutky), kde by mohly spontánně trávit přestávky nebo čas mezi dopoledním a odpoledním vyučováním?

- A. Ano.
- B. Ne.

Pokud ano, uveďte prosím jaké:

6. Jak často s dětmi navštěvujete divadla, výstavy, koncerty, kina, knihovny, besedy a jiné akce v rámci vyučování?

- A. Dvakrát měsíčně.
- B. Třikrát v průběhu dvou měsíců.
- C. Jednou měsíčně.
- D. Jednou za dva měsíce.
- E. Jednou za čtvrt roku.

7. Dáváte dětem možnost volby při rozhodování o místě akce?

- A. Ano, děti samy vymýšlejí místo návštěvy.
- B. Ano, dětem dávám vždy na výběr.
- C. Ano, občas se jich zeptám, kam by šly raději.
- D. Ne, výběr je čistě na mé volbě.
- E. Ne, jsou malé na takové rozhodování.

8. Do jaké míry spolupracujete s vychovatelem/vychovatelkou ve školní družině v oblasti volného času (kulturní a sportovní akce atp.)?

- A. Většinu činností promýšlíme společně, zvažujeme možnosti návaznosti činností.
- B. Pravidelně se navzájem informujeme o různých činnostech.
- C. Spíše se míváme, informujeme se pouze náhodně.
- D. Pro spolupráci nejsou vhodné podmínky.
- E. Nespolupracujeme.

9. Jezdíte s dětmi na školu v přírodě?

- A. Ano, protože
- B. Ne, protože

10. Jaký je váš názor na podílení se dětí na přípravě odpoledního programu školy v přírodě?

- A. Podporovala bych, aby děti ještě před odjezdem vymýšlely samostatně program, jejich návrhy bych realizovala.
- B. Podporovala bych, aby děti samy vymýšlely program, pomáhala bych a dohlížela na kvalitu, uskutečnitelnost a bezpečnost programu.
- C. Navrhla bych dětem možnosti činností, děti by vybíraly a spolurozhodovaly.
- D. Umožnila bych dětem, aby si občas mohly mezi několika aktivitami vybrat.
- E. Myslím si, že není nutné, aby se děti na plánování odpoledního programu podílely.

11. Pokud máte nějaké další návrhy, vlastní nápady, zkušenosti, tipy, které podporují vedení dětí k aktivnímu využívání volného času, uveďte je prosím zde.

Procentuální zastoupení učitelů dle délky praxe

